Universidade do Minho
Instituto de Estudos da Criança

Joaquim José Araújo Marques de Oliveira

A Educação em Meio Rural como Paleta de Possibilidades para o Desenvolvimento Local:

Contributos da Escola do 1.° Ciclo do Ensino Básico e do Jardim de Infância

Tese de Doutoramento em Estudos da Criança,
Área da Sociologia da Infância

Trabalho efectuado sob a orientação do
Professor Doutor Manuel José Jacinto Pereira Sarmento
Departamento de Ciências de Educação da Criança

Dezembro de 2005

DECLARAÇÃO

Nome: JOAQUIM JOSÉ ARAÚJO MARQUES DE OLIVEIRA

Endereço Electrónico: jjamo@sapo.pt **Telefone:** 258 836 833

N.° do Bilhete de Identidade: 3831015

Título da Tese de Doutoramento:

A Educação em meio Rural como Paleta de Possibilidades para o Desenvolvimento Local: Contributos da Escola do 1.° Ciclo do Ensino Básico e do Jardim de Infância

Orientador:

Professor Doutor Manuel José Jacinto Pereira Sarmento

Ano de conclusão: 2005

Designação do Doutoramento:

Estudos da Criança, Área da Sociologia da Infância

DE ACORDO COM A LEGISLAÇÃO EM VIGOR, NÃO É PERMITIDA A REPRODUÇÃO DE QUALQUER PARTE DESTA TESE/TRABALHO.

Universidade do Minho, / /

Assinatura: _____

Dedicatória

À Manela, ao Diogo e ao Renato, o meu porto de abrigo

À memória da minha mãe, que sempre trabalhou para que os seus filhos tivessem os mesmos direitos que os outros meninos

À memória da Celeste Parada, uma amiga da equipa do ICE, que vivia na defesa da escola e do mundo rural

Às crianças, professoras, professores, educadoras, auxiliares de acção educativa, famílias e autarcas que desenvolveram o projecto

Agradecimentos

A realização desta investigação correspondeu a um tempo de vida que se consubstanciou pelos contributos, colaborações e cumplicidades de muitas pessoas, tanto nos dois anos lectivos de desenvolvimento do projecto no terreno, como nos longos momentos de recolhimento pessoal que a tarefa implicou, particularmente na fase de escrita da tese. A elas, por isso, quero expressar o mais profundo agradecimento:

Ao Manuel Sarmento, pela confiança que depositou no meu trabalho e pela orientação serena, paciente e solidária da tese, através da criação de condições para uma produção autónoma de conhecimento;

Às crianças, professoras, professores, educadoras, auxiliares de acção educativa, famílias e autarcas, que deram vida ao projecto, pelo empenho e pelos afectos manifestados;

Ao Fernando Ilídio Ferreira, pelos contributos dados no processo de avaliação externa do projecto, pelo questionamento e pela partilha de ideias;

À Teresa Sarmento, por me ter empurrado para o doutoramento e ter acompanhado, de forma sempre questionadora, solidária e solícita, o seu desenvolvimento;

Ao Patrick Galland e à Martine, por me terem recebido e guiado na descoberta da Réseaux d'Écoles Rurales Vienne-Gartempes;

Ao Ian Manship, por me ter recebido e permitido o contacto com a Bleasdale Church of England School ;

Às colegas do Seminário de Sociologia da Infância, pelo estímulo intelectual decorrente da permanente troca de ideias e pelo incentivo à realização da tese;

Às amigas e aos amigos da equipa do ICE, pelas reflexões partilhadas e pela solidariedade manifestada;

Às amigas da APEA – Associação de Professores e Educadores de Amares, pelo apoio prestado;

Às amigas do Projecto "Relação Escola-Pais: as nossas práticas", pela reflexão partilhada e pelos incentivos dados;

Às amigas e aos amigos, pela atitude sempre solidária que assumiram ao longo do trabalho;

Ao meu irmão Armando Brandão, pela solidariedade e pelo apoio bibliográfico e informático;

À minha família que, paciente e compreensivamente, esperou que eu regressasse de muitas ausências em frente ao computador.

RESUMO

A tese que se apresenta foi desenvolvida com base no pressuposto de que a educação pode contribuir para o desenvolvimento em meio rural, pois este, longe de se confinar a questões de ordem exclusivamente económicas, ainda que passe em grande medida por elas, coloca-se também e, inevitavelmente, no campo educativo. Este pressuposto, no entanto, não toma as relações entre educação e desenvolvimento numa perspectiva redutora de mais educação com vista a um maior desenvolvimento, mas na perspectiva da necessidade de mais educação em ordem a um maior desenvolvimento individual e colectivo globais, maior capacidade de exercício de cidadanias e, também, maior desenvolvimento económico.

Colocados ao nível do meio rural português, os problemas do desenvolvimento assumem particular relevo num tempo fortemente marcado pela predominância de perspectivas políticas, económicas, sociais e culturais urbano-centradas, que têm vindo a acentuar os resultados negativos de décadas de esquecimento dos campos.

Fruto de uma conjuntura política que direccionou esforços para a industrialização dos grandes centros urbanos do litoral, o rural agrícola português assistiu à sangria das suas comunidades e à sua consequente desestruturação, a uma ausência de investimentos profundos na sua reabilitação. No que ao nível formal da acção educativa diz respeito, o mundo rural foi perdendo, ano após ano, uma das marcas que asseguravam a possibilidade da sua existência – a Escola Primária – por diminuição abrupta ou total falta de crianças.

A discussão em torno dos problemas relacionados com a possibilidade de encerramento de grande número de escolas situadas em meio rural é recente em Portugal e, por parte dos Ministérios da Educação sucessivos, a tónica é essencialmente colocada numa perspectiva economicista e sob a argumentação de que a existência de poucas crianças numa escola não é benéfica em termos da sua socialização, sucesso e desenvolvimento, por comparação com as crianças que frequentam escolas de maiores dimensões. Acresce que nesta argumentação se tenta isolar o problema das escolas rurais da problemática mais vasta que lhe está na origem e que afecta, no seu todo, o mundo rural.

Sabendo-se da existência de um trabalho com escolas rurais que tem permitido evidenciar facetas várias do problema e contribuído para a construção de uma reflexividade que acentua as possibilidades de acção em meio rural, em ordem ao seu desenvolvimento – o Projecto “Escolas Rurais”, do ICE, Instituto das Comunidades Educativas –, tomou-se como objecto de investigação a acção de 15 Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico e de 7 Jardins de Infância, em interacção com as comunidades que servem, na Região do Minho – concelhos de Amares, Ponte de Lima e Viana do Castelo –, nos anos lectivos de 2001-2002 e 2002-2003.

Os objectivos da investigação direccionaram-se para os contributos da Educação para o Desenvolvimento Local em Meio Rural, a partir da acção interactiva de Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Jardins de Infância com as comunidades em que estão integrados, bem como para os processos de construção de comunidades educativas em meio rural.

Na prossecução destes objectivos, desenvolveu-se um projecto de investigação-acção, em que se procurou reunir todo o tipo de energias presentes no terreno com vista à construção de mais e novo conhecimento sobre a educação em meio rural, através de uma desocultação permanente de possibilidades de acção e de uma acção mais intencionalizada e indutora de mudanças, o que permitiu clarificar contornos associados a uma vivência de novas ruralidades, condições de emergência de desenvolvimento em meio rural e o papel dos diversos actores em presença: professores e educadoras como agentes de desenvolvimento local; crianças como sujeitos com vez e voz transformados em actores da sua própria socialização e actores da socialização de adultos; famílias como cidadãos mais interventivos.

RÉSUMÉ

La thèse présentée a été développée sur la présupposition que l'éducation peut contribuer au développement des milieux ruraux, étant donné que, loin de se confiner à des questions d'ordre exclusivement économiques, même si cette présupposition passe en grande mesure par elles, elle se pose aussi, inévitablement, dans le domaine éducatif. Cette présupposition, cependant, ne prend pas les rapports entre éducation et développement selon une perspective réductrice de plus d'éducation ayant en vue un plus grand développement, mais dans la perspective du besoin de plus d'éducation en ordre, d'un plus grand développement individuel et collectif globaux, d'une plus grande capacité d'exercice de citoyennetés et, aussi, d'un plus grand développement économique.

Mis posés au niveau du milieu rural portugais, les problèmes du développement sont particulièrement pertinents à une époque fortement marquée par la prédominance de perspectives politiques, économiques, sociales et culturelles centrées sur l'urbain, qui accentuent les résultats négatifs de décades d'oubli des champs.

Fruit d'une conjoncture politique qui a dirigé ses efforts vers l'industrialisation des grands centres urbains du littoral, le rural agricole portugais a assisté à la saignée de ses communautés et à sa conséquente déstructuration, à l'absence d'investissements profonds dans sa réhabilitation. En ce qui concerne le niveau formel de l'action éducative, le monde rural a petit à petit et tous les ans un peu plus, perdu une des marques qui assuraient la possibilité de son existence – l'École Primaire – à cause de la diminution abrupte ou du manque total d'enfants.

La discussion autour des problèmes en rapport avec la possibilité de la fermeture d'un grand nombre d'écoles situées en milieu rural est récente au Portugal et, de la part des Ministères de l'Éducation successifs, la tonique est essentiellement posée selon une perspective d'économicité et selon l'argumentation que l'existence de peu d'enfants dans une école n'est pas bénéfique en ce qui concerne leur socialisation, leur succès et leur développement, s'ils sont comparés avec les enfants qui fréquentent des écoles plus grandes. Il faut ajouter que, dans cette argumentation, on essaie encore d'isoler le problème des écoles rurales de la problématique plus vaste qui lui est à l'origine et qui affecte, dans sa totalité, le monde rural.

Connaisseurs de l'existence d'un travail effectué avec les écoles rurales qui a permis de mettre en évidence les différentes facettes du problème et qui a contribué à la construction d'une réflexivité qui accentue les possibilités d'action en milieu rural, en accord avec son développement – le Projet "Écoles Rurales", de l'ICE, Institut des Communautés Éducatives –, nous avons pris comme objet de recherche l'action de 15 écoles primaires et de 7 écoles maternelles, en interaction avec les communautés qu'elles desservent, dans la région du Minho – municipalités de Amares, de Ponte de Lima et de Viana do Castelo –, pendant les années scolaires 2001-2002 et 2002-2003.

Les objectifs de la recherche se sont dirigés vers les contributions de l'Éducation pour le Développement Local en Milieu Rural, à partir de l'action interactive des écoles primaires et des écoles maternelles avec les communautés où elles s'intègrent, ainsi que pour les processus de construction de communautés éducatives en milieu rural.

Poursuivant ces objectifs, nous avons développé un projet de recherche-action, dans lequel nous avons essayé de réunir tous les types d'énergies présentes sur le terrain, ayant en vue la construction de plus et de nouvelles connaissances sur l'éducation en milieu rural, à travers une mise à jour permanente de possibilités d'action et d'une action plus intentionnalisée et inductrice de changements. Tout ceci nous a permis de clarifier des contours associés à une expérience de vie de nouvelles ruralités, des conditions d'émergence de développement en milieu rural et le rôle des différents acteurs en présence: professeurs et maîtres/maîtresses d'écoles maternelles comme agents de développement local; enfants comme sujets avec le droit à leur tour et à faire entendre leur voix transformés en acteurs de leur propre socialisation et en acteurs de la socialisation d'adultes; familles comme citoyens plus intervenants.

ABSTRACT

This thesis was developed on the presupposed basis that education can contribute to rural development which does not border on questions exclusively related to economics. Although rural development is dependent in an important way on economic questions, it is also inevitably linked to the field of education. However, this presupposed idea does not assume the relationship between education and development in a limited perspective, in which more education corresponds to more development, but in the perspective of the necessity for more education in order to obtain a greater level of global, individual and collective development, citizenship and also economic development.

In the Portuguese rural context, the problems of development assume particular importance in a time strongly marked by the predominance of political, economic, social and cultural urban-centred perspectives which have been accentuating the negative results of the decades during which agricultural fields were neglected.

As a result of the political period which directed its efforts to the industrialization of great coastal urban centres, Portuguese agricultural areas were subjected do a depletion of their communities and the consequent break-down of their structures and a lack of investments in their rehabilitation. In relationship to the formal level of education, one of the most important structures which assured the existence of the rural world – the Primary School – was lost as a consequence of the absence of children.

The discussion of the problems related to the possibility of closing down great numbers of schools in rural areas is recent in Portugal and, on the part of the successive Ministries of Education, the emphasis has been placed on economic perspectives, based on the arguments that the low number of children in schools is not beneficial in terms of socialization, success and development in comparison with children attending bigger schools. In addition, these arguments endeavour to separate the problem of rural schools from the more ample and complex problems which characterize the rural world.

In Portugal, there exists a project of intervention in rural schools called the Rural School Project, led by the Institute of the Educational Communities, which has been showing various facets of the above mentioned problem and contributing to its reflection, demonstrating the possibilities of action in rural areas, in order to contribute to their development. In this way, the dynamics of 15 primary schools and 7 kindergartens, in interaction with their communities, in the region of Minho (municipalities of Amares, Ponte de Lima and Viana do Castelo), during the school years of 2001-2002 and 2002-2003, were constituted as the object of this research.

The objectives of this investigation are directed towards the contributions of Education for Local Development in Rural Areas, by way of interactive action of the above mentioned schools and kindergartens within the communities in which they are integrated, together with the process of the building of educational communities in the rural context.

In order to reach these objectives, an action-research project was developed in which all types of potentialities existing in the local field were taken advantage of with the aim to produce more and newer knowledge regarding education in rural areas. This project was carried out through a permanent process of giving visibility to the possibilities of a more intentional action able to induce changes in the rural world, permitting the clarification of an experience of new rural conceptions and ways of living. These are considered the conditions for the emergence of development in rural areas, emphasising the roles of the various actors, such as teachers and educators as agents of local development; children as subjects with clear voices, assuming their own socialization and contributing to the socialization of adults; and families as more participative citizens.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO …… 1

PRIMEIRA PARTE
CONSTRUINDO UM OBJECTO DE ESTUDO: ESCOLAS E JARDINS DE INFÂNCIA DE MEIO RURAL E POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO LOCAL …… 16

CAPÍTULO I
Educação e Desenvolvimento: o mundo rural como rosto de um problema ……. 17

1. Modelos de desenvolvimento no pós-Segunda Guerra Mundial e na actualidade ……... 19
   1.1. O difusionismo ……... 19
   1.2. O territorialismo ……. 23
   1.3. O desenvolvimento sustentável …….. 26
   1.4. O desenvolvimento local …….. 31
2. Mundo rural e desenvolvimento …… 36
   2.1. O contexto internacional …….. 36
   2.2. O contexto português …… 42
3. O mundo rural português – caracterização social ……. 48
   3.1. Famílias e migrações …… 50
   3.2. Comportamentos sociais: um rural desruralizado cada vez mais urbanizado …….. 57
   3.3. A dimensão política …….. 65
4. Educação e desenvolvimento ……... 70
   4.1. A educação como bem de investimento …… 70
   4.2. Educação e teoria do capital humano …… 71
   4.3. Educação e desenvolvimento: o presente como afirmação das tendências de privatização da educação …….. 74

CAPÍTULO II
Educação Formal em meio rural: a escola de pequenas dimensões como estorvo financeiro para o Estado e a necessidade de assegurar o futuro do mundo rural, hoje ……. 87

1. França – a escola em meio rural entre intenções políticas de descentralização para a autonomização da acção educativa e lógicas concentracionistas de cariz economicista ……... 89
2. Espanha – a escola rural entre a mobilização local para a institucionalização de um subsistema educativo que a contemple e os "imperativos" do desenvolvimento …… 94
3. Inglaterra – a pequena escola rural entre a defesa das relações de proximidade com a comunidade e a afirmação neoliberal de privatização da educação ……. 98
4. Portugal – da escola em meio rural como veículo ideológico do regime à escola em meio rural como alvo a abater para que o país se possa desenvolver …….. 103
   4.1. Breve história de uma rede dispersa de escolas …… 103
   4.2. Políticas públicas face à situação da escola em meio rural 117

4.3. Importância social da escola em meio rural – alguns olhares sociológicos 122

CAPÍTULO III
Enquadramento do Projecto – Contextos institucionais, geográficos, económicos, sociais, culturais e educacionais 126

1. O ICE – Instituto das Comunidades Educativas 126
   1.1. Origens 127
   1.2. Princípios, finalidades e objectivos 130
   1.3. Organização 131
   1.4. Intervenção – um breve roteiro cronológico do seu desenvolvimento.. 134
   1.5 Intervenção – os projectos: processos para "dar espaço ao local, tempo à sua afirmação, poder ao seu poder" ou processos de construção de alternativas localmente sedeadas 146
2. O Projecto "Escolas Rurais – de Obstáculo a Recurso" 155
   2.1. Apresentação do projecto 155
      2.1.1. Justificação do projecto – a escola, o abandono e o isolamento das comunidades rurais 155
      2.1.2. Pressupostos 157
      2.1.3. Linhas de força, estratégias e metodologias 158
      2.1.4. Processos de formulação do projecto 159
      2.1.5. Objectivos gerais e específicos 160
      2.1.6. Funcionamento e organização 161
      2.1.7. Âmbito de intervenção 163
      2.1.8. Duração e faseamento 164
      2.1.9. Enquadramento, recursos e financiamentos 165
   2.2. Desenvolvimento do projecto 166
3. O Minho e as suas idiossincrasias 173
   3.1. População 176
   3.2. Indicadores económicos 177
   3.3. Saúde 181
   3.4. Cultura, Educação e Igreja Católica no Minho 182
      3.4.1. A família 183
      3.4.2. As feiras 186
      3.4.3. Festividades cíclicas 187
      3.4.4. Associativismo e actividades culturais institucionalizadas 189
      3.4.5. Educação formal 190
      3.4.6. A Igreja Católica 201

SEGUNDA PARTE
FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO E DA ACÇÃO 206

CAPÍTULO IV
O Método: investigação-acção – construção de uma estrutura colectiva de investigação e de acção 207

1. Razões de uma opção 207
2. Investigação-acção 211
   2.1. Perspectiva histórica 214
   2.2. O que é a investigação-acção? 223
      2.2.1. Investigação-acção, metodologia ou método de investigação? . 224
      2.2.2. Para uma definição de investigação-acção 226

2.3. Tipologias de investigação-acção 235
2.4. Estrutura metodológica da investigação-acção 242
2.5. Cientificidade da investigação-acção 248

CAPÍTULO V
Procedimentos metodológicos – roteiro de uma acção investigativa: da intenção individual de realização da investigação à construção de um "investigador colectivo" 260

1. O acordo de investigação 260
2. O Plano de Investigação e de Acção – um processo de construção e reconstrução permanentes 268
3. A investigação e os investigadores – a emergência do "investigador colectivo" 277
4. A recolha de informações 292
   4.1. A pesquisa documental – uma busca permanente de justificações e de sentidos para a investigação e para a acção 292
   4.2. Notas de campo – uma construção descritiva e analítica das estórias co-participadas 297
   4.3. Contactos com o exterior – tempos e espaços de aprendizagem e de partilha de experiências 298
   4.4. As entrevistas – "factos de palavra" 304
      4.4.1. As entrevistas individuais 314
      4.4.2. A entrevista colectiva 322
5. Avaliação do projecto – espiral de construção de conhecimento e de enriquecimento da acção 327
   5.1. A avaliação em investigação-acção – o papel da avaliação interna e da avaliação externa 327
   5.2. Procedimentos de avaliação interna e externa 333
6. Tratamento e análise da informação 342

CAPÍTULO VI
A investigação e os investigadores – processos e sentidos de construção científica de saberes práticos 350

1. As condições de partida para a investigação 352
2. O acordo de investigação – os sentidos do projecto e a clarificação de papéis dos actores 356
3. O "investigador principal" 360
4. O "investigador principal" como co-construtor do projecto – ambivalências de sentido de uma acção emancipatória no e com o terreno 362
5. Os co-investigadores – a metáfora do Senhor Jourdain e a concepção tradicional de construção científica 374
6. Os co-investigadores – a investigação como produção de conhecimento ... 377
7. Síntese 380

TERCEIRA PARTE
EDUCAÇÃO EM MEIO RURAL E POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO LOCAL – CONTRIBUTOS DA ESCOLA DO 1º CEB E DO JARDIM DE INFÂNCIA 382

CAPÍTULO VII
Mundo Rural – contextos à escala humana na encruzilhada do

desenvolvimento …….. 387

1. Desinvestimento dos poderes instituídos na criação de infraestruturas de carácter social e cultural ……. 389
2. Sentimentos de inferioridade e de subserviência – passividade ou formas de resistência dos habitantes rurais? …….. 394
3. Conflitos no meio rural …… 399
4. Localismo – de reacção colectiva rural à lógica de mercado capitalista a obstáculo para o desenvolvimento ……... 403
5. Novas ruralidades – de vivência alienada a exercício cidadão como participação para um desenvolvimento endogenamente construído ……. 406
6. Crianças de meio rural ……... 415
7. Síntese …….. 424

CAPÍTULO VIII
Profissionalidade dos professores e das educadoras de infância envolvidos no projecto …….. 428

1. Percursos profissionais essencial ou exclusivamente desenvolvidos em meio rural – a graduação profissional como determinante do acesso ao urbano ou da opção pelo rural …….. 431
2. Opção pelo trabalho em meio rural – o efeito conjugado de uma busca de realização profissional e de percursos de vida ligados ao rural …….. 434
3. Mobilidade docente – uma invariante na construção da profissionalidade docente ……. 440
4. Experiência de trabalho em projecto – a participação no Projecto "Escolas Rurais" como ruptura com uma vivência "projectocrática" ……... 445
5. Condições de trabalho em meio rural – do isolamento profissional à possibilidade de uma relação humana de proximidade com as populações rurais …….. 449
6. Sentidos do trabalho em meio rural – de professor/educadora a agente de desenvolvimento local …… 463
7. Síntese …….. 468

CAPÍTULO IX
Encerramento das Escolas Rurais e futuro do Mundo Rural ……. 473

1. O encerramento da escola como "morte da aldeia" …….. 474
2. A deslocação das crianças – o princípio do fim da aldeia …… 482
3. Implicações do encerramento das escolas rurais na profissão docente …… 488
4. Propostas para a manutenção das escolas rurais ……. 490
5. Síntese …….. 496

CAPÍTULO X
A acção educativa em meio rural a partir da Escola e do Jardim de Infância – processos e sentidos de uma construção colectiva orientada pela ideia da possibilidade de mudança ……. 499

1. Políticas públicas e o trabalho do projecto – as tensões entre o que se tem que fazer e o que se quer fazer …… 501
2. Organização do projecto – processos de construção da autonomia profissional pela gestão das interacções com os pares e com a comunidade ……. 507

3. A rede de sociabilidades do projecto – as actividades no e com o terreno como marcas de uma acção educativa e pedagógica de base social em ordem ao desenvolvimento local …….. 517
3.1. Os Dias Diferentes – a festa do local pela cidadania inter-local …… 518
3.2. Reuniões com as famílias – processos e sentidos de co-construção do acto educativo escolar enquanto educação de adultos ……. 533
3.3. Passeios e visitas de estudo – de estratégia pedagógica a intervenção educativa comunitária em meio rural …… 538
3.4. A ExpoFesta da Educação – a valorização do rural no urbano ……. 543
3.5. O Piquenicão – a festa inter-local como factor de visibilidade social alargada da construção participada do desenvolvimento, em meio rural, pela educação ……. 548
3.6. A Feira do Euro – quando as crianças ensinam adultos na e para a mudança ……. 553
4. A participação das crianças na construção do projecto – cidadanias retraídas e processos de educação cidadã, pela cidadania …… 557
5. Sentidos das mudanças alcançadas …… 566
5.1. Mudanças ao nível das relações entre a/o Escola/Jardim de Infância e a Comunidade …… 567
5.2. Mudanças ao nível das relações entre pais e filhos …… 572
5.3. Mudanças ao nível das crianças ……. 575
5.4. Mudanças ao nível dos profissionais envolvidos …… 578
6. Fragilidades dos processos desenvolvidos …… 585
7. Síntese …….. 592

CAPÍTULO XI
Escola e Religião Católica: da tradição à periclitância da democracia – o projecto na encruzilhada da mudança ……. 602

1. A secularização da sociedade …….. 604
2. O projecto de restauração da influência da Igreja Católica na sociedade …. 606
3. A Igreja Católica e o Estado Português …….. 608
4. Estado Novo, Religião Católica e Educação …….. 613
5. A situação pós-25 de Abril e a actualidade ……. 617
6. A presença da religião católica no trabalho do projecto ……... 621
7. Entre a afirmação de uma religião única e o imperativo da construção democrática de uma escola inclusiva – status quo e vozes dissonantes ….. 624
8. O crucifixo nas paredes das salas – de símbolo do poder a matriz simbólica de uma acção pedagógica norteada por valores de bem …….. 631
9. Comunhão Pascal – quando a Paróquia engloba a Escola ……. 633
10. Síntese …….. 641

CAPÍTULO XII
O futuro do projecto – a lógica racionalizadora-centralizadora de "emparcelamento" das escolas como estratégia de morte lenta das dinâmicas locais …….. 643

1. A investida racionalizadora-centralizadora da administração e a morte anunciada do projecto …… 644
2. O receio da perda de uma rede de conhecimento, de acção e de afectos ... 648
3. As relações entre actor e sistema …… 650
4. As relações entre níveis de ensino ou educação na escolaridade básica como óbice para o desenvolvimento futuro do projecto ……... 654
5. A mobilidade docente como mais um contributo para a morte lenta do

projecto ……. 657
6. O futuro do Projecto "Escolas Rurais" – um projecto também para aldeias sem escola …… 659
7. Síntese …….. 661

CONCLUSÕES …….. 664

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS …….. 692

ANEXOS …….. 725
Anexo 1 – DOCUMENTOS FORMAIS DA INVESTIGAÇÃO …… 726
- Razões de um Projecto e Bases de Colaboração …….. 727
- Carta à Direcção Regional de Educação do Norte ……. 732
- Autorização da Direcção Regional de Educação do Norte …… 735
- Autorização das Escolas/Jardins de Infância …….. 736
- Autorização dos Encarregados de Educação …….. 737
- Carta do orientador às autarquias ……. 738

Anexo 2 – EXEMPLOS DE MATERIAIS CONSTRUÍDOS PELOS GRUPOS ……. 739
- Projecto Educativo do Agrupamento do Herói ……. 740
- Projecto do grupo do Projecto "Escolas Rurais" mais antigo na região do Minho ……. 753
- Projecto do grupo de Viana do Castelo …… 765
- Projecto Curricular de uma escola ……. 771

Anexo 3 – EXEMPLOS DE NOTAS DE CAMPO …… 783
- Nota de Campo de uma reunião de Conselho de Docentes ……. 784
- Nota de Campo de uma reunião de grupo ……... 791
- Nota de Campo de uma reunião com pais ……... 804
- Nota de Campo de um Dia Diferente …… 816
- Nota de Campo de outras actividades do projecto ……. 834

Anexo 4 – GUIÕES DAS ENTREVISTAS …… 856
- Guião da entrevista aos professores ……. 857
- Guião da entrevista às educadoras ……... 864
- Guião da entrevista aos pais …….. 871
- Guião da entrevista ao Conselho Executivo do Agrupamento …….. 876

Anexo 5 – ANÁLISE DE MATERIAIS RECOLHIDOS …….. 880
- Matriz de Categorização …….. 881
- Exemplo de análise de Nota de Campo …… 892
- Exemplo de análise de Entrevista …….. 894
- Exemplo de uma síntese após a análise …….. 909

ÍNDICE DE QUADROS E GRÁFICOS

Quadro 1
- A Malha de Projectos do Movimento ICE …… 152

Quadro 2
- Taxa de desemprego oficial e taxa de desemprego corrigida em Portugal ……. 181

Quadro 3
- Critérios de análise para a cientificidade da investigação-acção …… 249

Quadro 4
- Contextos institucionais e profissionais envolvidos, à partida, no projecto …….. 263

Quadro 5
- Matriz de categorização ……. 348

Gráfico 1
- Taxa de desemprego real 1991-2001 …….. 180

Gráfico 2
- Taxas de desemprego real comparadas por género 1991-2001 ……. 180

Gráfico 3
- Taxa de analfabetismo 1991-2001 ……... 192

Gráfico 4
- Percentagem de investimento privado em estabelecimentos de ensino pré-escolar por sub-região ……. 195

Gráfico 5
- Sucesso e insucesso escolar na sub-região do Minho-Lima – ano lectivo de 2002-2003 ……... 198

Gráfico 6
- Sucesso e insucesso escolar na sub-região do Cávado – ano lectivo de 2002-2003 ……... 198

Gráfico 7
- Sucesso e insucesso escolar na sub-região do Ave – ano lectivo de 2002-2003 ……. 198

TÁBUA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

1º CEB	–	1º Ciclo do Ensino Básico
2º CEB	–	2º Ciclo do Ensino Básico
3º CEB	–	3º Ciclo do Ensino Básico
ADL	–	Associação de Desenvolvimento Local
AG nº 1	–	Área Geográfica nº 1
AG nº 2	–	Área Geográfica nº 2
AMU	–	Área Mediamente Urbana
APR	–	Área Predominantemente Rural
APROP	–	Associação de Pólos da Região Ocidental da Península de Setúbal
CAE	–	Centro da Área Educativa
CD	–	Conselho de Docentes
CEE	–	Comunidade Económica Europeia
CER	–	Colectivos de Escuelas Rurales
CERI	–	Centre for Educational Research and Innovation
CPDF	–	Centro de Professores para o Desenvolvimento e Formação
CPR	–	Colégios Públicos Rurales
CPRA	–	Colexios Públicos Rurais Agrupados
CRA	–	Colégio Rural Agrupado
CRIE	–	Centros Rurales de Innovación Educativa
DD	–	Dia Diferente
DL	–	Desenvolvimento Local
DREN	–	Direcção Regional de Educação do Norte
DRI	–	Desenvolvimento Rural Integrado
EAZ	–	Education Action Zones
ÉMALA	–	Equipe Mobile Académique de Liaison e de Animation
ERT	–	The European Round Table of Industrialists
ESE	–	Escola Superior de Educação
FAO	–	Food and Agriculture Organization
FNDPER	–	Fédération Nationale de Defense et de Promotion de l'École Rurale
FNER	–	Fédération Nationale pour l'École Rural
FSE	–	Fundo Social Europeu
GIASE	–	Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo
i-a	–	Investigação-acção
ICE	–	Instituto das Comunidades Educativas
IED	–	Instituto de Estudos para o Desenvolvimento

INE – Instituto Nacional de Estatística
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
LMS – Local Management Schools
LOCE – Ley Orgânica Calidad de la Ensnanza
LOGSE – Ley Orgânica General del Sistema Educativo
ME – Ministério da Educação
NUT – Nomenclatura de Unidade Territorial
OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económicos
OMC – Organização Mundial do Comércio
ONGD – Organização Não Governamental para o Desenvolvimento
ONU – Organização das Nações Unidas
PAC – Política Agrícola Comum
PEA – Priority Educational Areas
PEI – Projecto “Escolas Isoladas”
PER – Projecto “Escolas Rurais”
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
RRE – Réseaux Ruraux d’Éducation
TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária
UE – União Europeia
UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
ZEP – Zones d’Éducation Prioritaires
ZER – Zones Escolares Rurales

INTRODUÇÃO

O objecto: escolas e jardins-de-infância de meio rural e possibilidades de contribuir para o futuro do mundo rural

Ao longo dos últimos doze anos, temos integrado a equipa nacional do Instituto das Comunidades Educativas (ICE) que dinamiza e apoia o desenvolvimento do Projecto "Escolas Rurais" (PER), um projecto que a uma perspectiva inicial de defesa da escola de meio rural – contribuindo para a quebra do isolamento físico, social, cultural e profissional de vários actores que a consubstanciam e promovendo o alargamento da acção educativa escolar ao espaço comunitário da aldeia – acrescenta, a partir da sua terceira fase, a da defesa e promoção do mundo rural, gradativamente secundarizado face ao urbano e colocado em risco por modelos de desenvolvimento que explicitamente recusaram as suas populações como homo œconomicus (Silva, 1998; Moreno, 2002).

Neste percurso, a reflexão sobre o problema das pequenas escolas de meio rural e a acção em sua defesa surgiram sempre enquadradas por concepções de desenvolvimento que, por um lado, rejeitavam perspectivas top down de cariz burocrato-gestionário e economicista, que marcaram o período reconstrucionista do pós-2ª Guerra Mundial e que têm vindo a ser sucessivamente recuperadas, embora com contornos diversos, em contexto da maré neoliberal globalizada, e que, por outro lado, concomitantemente, recusavam uma visão estritamente técnica de abordagem do problema das escolas contexto rural, desligando-o da problemática mais vasta que afecta todo o mundo rural e o seu futuro, e que se tem vindo a traduzir, ao nível dos mais diversos quadrantes geográficos europeus, essencialmente, pelo seu encerramento.

Tratava-se, portanto, de uma reflexão e de uma acção ancoradas em perspectivas de desenvolvimento local integrado e sistémico, em que a aposta na recuperação e valorização das potencialidades endógenas, articulada com os contributos de múltiplos actores e instituições de um território não só geográfico, mas também de afectos e de solidariedades, pudessem contribuir, no presente, com acções de futuro para um mundo rural de que a instituição

escolar também participasse. Nesta perspectiva, do ponto de vista educativo escolar, tratava-se de contribuir para uma acção educativa em meio rural que rompesse com o carácter de exterioridade da escola face à comunidade, o que pressupunha a criação de condições para o desenvolvimento de processos educativos escolares reconfigurados, de cariz globalizante, e radicados na participação de múltiplos actores locais, desta feita também assumidos como co-educadores.

Durante este período de tempo, o problema das escolas de meio rural manteve-se como um não-assunto do ponto de vista da agenda investigativa educacional (Sarmento et al., 1998), que só recentemente começou a ser quebrado (cf. v.g. Amiguinho, Canário e Espiney, 1994; Espiney, 1994; Canário, 1995, 1996, 1997, 2000, 2005; Azevedo, 1996; Ferreira, 2003a; Lopes, 2003; Magalhães, 2003; Amiguinho, 2004; Carvalho, 2004). Simultaneamente, o projecto em que participávamos desocultava cada vez mais o problema e a problemática em que se integrava, mas mantinha ocultas ou com pouca visibilidade as respostas a muitas das questões que o seu desenvolvimento ia colocando, nomeadamente aquelas que, concretamente, se direccionavam para a ideia de uma relação de contributo da escola e do jardim de infância para o desenvolvimento local e as que nos remetiam para um questionamento sobre os processos de construção de uma comunidade educativa em meio rural, particularmente a partir da formulação de Canário (1992) de que os alunos constituem a comunidade dentro da sala de aulas, e da de Amiguinho, Canário e Espiney (1994), em que a comunidade educativa surge conceptualizada como um território educativo em rede, desenvolvida a partir de projectos integrados e integradores, que potenciam a formação e o desenvolvimento de professores, crianças e demais actores comunitários.

Perante tal facto, no ano de 2000, começa a ganhar em nós sentido a concepção de um projecto de Doutoramento através do qual tivéssemos oportunidade de criar as condições para a elucidação destas questões que, entretanto, se iam constituindo, cada vez mais, como questões de investigação.

O projecto de Doutoramento então concebido definiu como objectivos fundamentais:

- *Descrever contributos da Educação para o Desenvolvimento Local em Meio Rural a partir da acção de Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Jardins de Infância em interacção com as comunidades em que estão integradas, na Região Minho, no âmbito do Projecto "Escolas Rurais".*
- *Compreender os processos de construção de Comunidades Educativas em Meio Rural.*

A estes objectivos, não obstante a forma de que se revestem, subjazem duas asserções de partida, que se traduzem, por um lado, na assumpção de uma relação entre educação e desenvolvimento local a partir da existência de uma acção organizada colectivamente e fora dos circuitos institucionalmente definidos com cariz economicista; e, por outro, no entendimento dos processos investigativos como meios impulsionadores da acção e de construção de conhecimento sobre essa acção, por parte do maior número possível de actores envolvidos no projecto, tendo em vista atingir mudanças tanto ao nível das práticas, como das estruturas sociais em que se desenvolvem.

O trabalho de campo desenvolveu-se nos anos lectivos de 2001-2002 e de 2002-2003, em aldeias de três concelhos do Minho – Amares, Ponte de Lima e Viana do Castelo –, nele participando, à partida, 15 escolas do 1º CEB e 7 jardins de infância, frequentados por cerca de 500 crianças, onde trabalhavam 31 professores e 10 educadoras de infância, que integravam o Projecto "Escolas Rurais". A opção por estes contextos para a realização da investigação deveu-se à ligação que com eles mantínhamos, enquanto coordenador regional do PER: a partir de 1996-1997, em Amares; de 1997-1998, em Viana do Castelo e de 2000-2001, em Ponte de Lima.

Embora integrando a acção de escolas e de jardins de infância em parceria com as comunidades onde se inserem, a reflexão agora apresentada, particularmente ao nível da definição do objecto de estudo, centra-se apenas no problema das pequenas escolas do 1º CEB de meio rural. Tal acontece, no entanto, não por uma menor atribuição de sentido ou de importância aos contributos que os jardins de infância podem dar em termos de desenvolvimento local, mas tão só porque as escolas em contexto rural, além de encerrarem em si uma história de décadas que possibilitou a emergência de

representações simbólicas de grande significado social pelo facto de terem sido disseminadas por todo o território nacional, na década de 30 do século XX, correspondem, na actualidade, para muitas aldeias, ao último serviço público que lhes confere sentido de existência. Os jardins de infância, pelo contrário, não obstante a sua importância para as populações rurais, só na década de 90 começaram a assumir expressão numérica significativa no país, como resultado do efeito conjugado da pressão social no sentido do alargamento da rede de educação pré-escolar, das pressões das comunidades científicas e das pressões do grupo profissional das educadoras de infância – que, entretanto, já se encontrava em boa fase de consolidação e sustentação a partir de um movimento associativo de carácter pedagógico e sindical –, bem como de medidas políticas implementadas na sequência do Parecer sobre a Educação Pré-Escolar em Portugal, do Conselho Nacional de Educação, em 1994, nomeadamente o Plano de Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar, em 1996, e a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, em 1997 (Decreto-Lei nº 5, de 10 de Fevereiro de 1997) (Sarmento, T., 2002).

Ancoragem teórica: uma abordagem interdisciplinar no campo das Ciências da Educação

Na prossecução dos objectivos traçados, o trabalho desenvolvido, enquanto investigação em educação (Berger, 1992), resgatando pressupostos da teoria crítica do conhecimento e da sociedade (cf., v.g. Habermas, 1991, 1990, 1988, 1987) e convocando contributos teóricos de várias áreas do conhecimento, nomeadamente da sociologia do desenvolvimento, da sociologia rural, da sociologia da educação, da educação comparada e da sociologia da infância, constitui-se como uma abordagem multirreferencial (Ardoino e Berger, 1994), característica do campo das ciências da educação.

As duas asserções de partida enunciadas para a investigação congregam sentidos da base dialéctica, crítica, em que nos posicionamos para a construção de um objecto científico, a partir de um objecto social – as escolas de meio rural – sobre o qual, como defende Amiguinho (2004), se conjugam apreciações e entendimentos que se situam entre, ao nível do campo

académico, a omissão e a incerteza, e ao nível político, a ameaça. São duas asserções, portanto, que, radicando na crença nas possibilidades e no poder da actividade humana, se sustentam nas perspectivas de construção de uma ciência social crítica, que se contrapõe ao entendimento da ciência como constatação e previsão de acordo com as leis da probabilidade, que se aplicam a inúmeras situações, e que toma as formas da vida social como algo adquirido, reflectindo apenas sobre questões técnicas (Carr e Kemmis, 1986).

Porque não se considera a situação das escolas de meio rural como resultante de um problema estritamente técnico, interno ao sistema escolar, e, neste sentido, desligado dos contextos em que ocorre, mas, pelo contrário, consequência de processos de desenvolvimento, o que o relaciona, intrinsecamente, com o futuro do mundo rural (Canário, 2000 e 2005), para o processo de construção do objecto de estudo convocaram-se contributos vários no âmbito da sociologia do desenvolvimento, em ordem a uma elucidação dos contornos diacrónicos das opções de desenvolvimento que os Estados tomaram no pós-2ª Guerra Mundial, que implicaram o paulatino esvaziamento dos campos e a sua consequente desestruturação, em contexto de priorização da industrialização.

As transformações operadas nos espaços rurais manifestaram-se multidimensionalmente. Das análises da sociologia rural resgataram-se pistas conceptuais que nos permitiram perceber que os seus modos de funcionamento interno, no curso de processos de resistência e de adaptação (Silva, 1998), passaram a assumir uma autonomia cada vez mais relativa face à crescente penetração da cultura urbana, o que, na actualidade, se traduz em novas ruralidades que, não obstante reconfigurarem todo o tecido social rural, não consubstanciam verdadeiras dinâmicas locais portadoras do seu futuro, enquanto sinónimo de desenvolvimento.

Consequência directa dos processos de desenvolvimento da sociedade que induzem a deslocação massiva das populações rurais para os espaços urbanos, a escola situada em contexto rural, uma instituição estrategicamente disseminada pelos territórios nacionais com objectivos de unificação e de formação universal de cidadãos, perde alunos. O fenómeno é comum a um vasto e diversificado conjunto de nações. Embora os modos como é encarado assumam contornos diferenciados que decorrem das idiossincrasias de cada

Estado, grosso modo as políticas adoptadas, transferindo para o campo educativo as perspectivas economicistas que, entretanto, se afirmaram em todas as dimensões das sociedades, tomam-no como problema: um número diminuto de alunos não é "rentável" e torna-se "incomportável", economicamente, para o Estado. e, por isso, é necessário encerrar escolas e concentrar as crianças em instituições escolares de maiores dimensões. Recuperando contributos da educação comparada numa perspectiva histórico-hermenêutica (Malet, 2004), em contexto de globalização, além do caso português, analisam-se, no presente trabalho, as configurações das políticas de educação relativas às escolas rurais em dois países de tradição centralista – França e Espanha – e em Inglaterra que, de uma tradição de descentralização, se tem vindo a afirmar como um dos bastiões das tendências neoliberais de privatização da educação, em sede de processos políticos de centralização.

Partindo do pressuposto da possibilidade de contribuição da educação para o desenvolvimento local nos termos já definidos, a acção da escola de meio rural, quebrando o seu sentido tradicional de exterioridade face à comunidade que serve, pode constituir-se como portadora de futuro para o mundo rural. A análise e discussão efectuadas nesta tese em torno daquela possibilidade resgatam, no seio de uma sociologia crítica da educação (Correia, 1998) que aposta na análise das lógicas de acção e de interacção dos actores educativos (Canário, 2005), entre outras, perspectivas teóricas de uma sociologia da experiência escolar (Dubet, 1994), em que, do "funcionamento das estruturas educativas", se desloca a direcção da análise para o "campo fluído da construção social das práticas e dos problemas educativos" (Correia, 1998:109).

A contribuição da educação para o desenvolvimento local em meio rural consubstancia-se pela acção de múltiplos actores em interacção. Neste contexto, cabe particular destaque para as crianças que, embora surjam fortemente associadas ao seu ofício de aluno (Sirota, 1993; Perrenoud, 1995), o são, antes de mais, como sujeitos de direitos com vez e voz que, construindo a sua ordem social (Ferreira, 2004), tendencialmente se exercem como actores e, deste modo, socializam e são socializados nas mais diversas esferas da vida social. Foi no quadro teórico da sociologia da infância, em que se tenta a passagem do ofício do aluno ao ofício da criança (Sirota, 2005), que fizemos

radicar, por um lado, a análise da administração simbólica da infância (Sarmento, 2005, 2003d; 2003c; 2003b; 2001) no seio do projecto desenvolvido e, por outro, a discussão sobre os contornos que a acção das crianças nele assumiu.

O método: a investigação-acção

A tese que se apresenta consubstancia-se numa abordagem sociológica da realidade, mas, como defende F. I. Ferreira (2003a), considera-se que o seu carácter distintivo enquanto resultado de um processo investigativo não radica tanto no seu registo disciplinar, mas, fundamentalmente, nas opções feitas aos níveis epistemológico e metodológico.

O trabalho é enquadrado pelas concepções do paradigma crítico. Embora não se filie em nenhuma linha ou corrente específica, globalmente, aproxima-se de uma ciência crítica da educação (Carr e Kemmis, 1986; Correia, 1998), na medida em que se constitui como uma investigação que, desenvolvida com base numa análise crítica da realidade, numa perspectiva de emancipação transformadora, se consubstancia por processos de participação e colaboração na e para a mudança em educação, bem como das estruturas sociais e institucionais que intervêm neste processo.

Nesta linha epistemo-metodológica, o método escolhido foi a investigação-acção (i-a). Decorrendo esta investigação em contextos de intervenção do Projecto “Escolas Rurais”, projecto este cuja linha metodológica assenta nas perspectivas de i-a, ou não fosse a mudança a grande meta traçada, e participando nós, enquanto elemento das equipas de enquadramento do ICE, directamente nas dinâmicas do projecto, considerou-se que só faria sentido que o doutoramento fosse construído na mesma linha epistemo-metodológica. Do nosso ponto de vista, esta seria a forma mais adequada para aprofundar a perspectiva crítica de recuperação da prática enquanto meio dinâmico que vai para além do sentido de partida e de chegada de constructos teóricos, ou seja, o aprofundamento de um trabalho em que é tentada a transformação da prática em praxis emancipadora.

A i-a congrega um conjunto de características que podem sintetizá-la como processo social, participativa, prática e colaborativa, emancipatória, crítica e recursiva (reflexiva, dialéctica) (Kemmis e Wilkinson, 1998). Processo social, uma vez que trabalha as relações entre o individual e o social, assumindo-as como interdependentes; participativa, porque os actores do processo se envolvem na análise crítica dos seus saberes e categorias interpretativas e, neste sentido, da sua acção no mundo; prática e colaborativa, porque a i-a é uma investigação com os outros realizada no âmbito de um processo de análise dos actos que ligam os actores uns aos outros, em interacção social, a partir de um trabalho exploratório dos seus actos de comunicação, produção e organização social e de um trabalho de descoberta de formas de melhoramento das suas interacções pela mudança das acções que as constituem; emancipatória, uma vez que os actores envolvidos, do mesmo modo que tentam perceber a influência que as estruturas sociais alargadas exercem nas suas práticas, desenham formas de intervenção que lhes permitam libertarem-se dos constrangimentos que daí decorrem, de forma a contribuírem para a estruturação de uma vida social partilhada; crítica, porque a participação, enformada na busca de alternativas, possibilita a emergência de processos de contestação e de reconstrução dos modos de interpretar e de descrever o mundo, de trabalhar e de se relacionar com os outros; por último, é recursiva, uma vez que procura dar contributos para que as pessoas investiguem a realidade em ordem à sua mudança e para que mudem a realidade para a investigarem, o que acontece numa espiral de ciclos de acção crítica e auto-crítica e reflexão como um processo social deliberado para que aprendam mais sobre as suas práticas, as estruturas sociais que as constrangem e os contextos sociais em que as suas práticas acontecem.

Durante dois anos lectivos, o desenvolvimento do projecto de i-a consubstanciou-se na reflexão e na acção de um investigador colectivo (Bataille, 1981), que não correspondeu a um processo simples e linear, mas a uma construção colectiva de configuração compósita e complexa, em que, não obstante a sua forte intencionalidade de prática de mudança, o sentido de investigação emergiu com fluidez e com centralidade e intensidade variáveis. Nesta perspectiva, apesar da nossa atitude permanente de assumpção dos vários elementos envolvidos no projecto não como objectos de investigação,

mas como co-autores de um processo investigativo, os sentidos de co-participação e co-desenvolvimento em/de uma investigação por parte dos vários actores variaram entre um estar a fazer investigação sem se saber que tal acontecia e o assumir o acto investigativo como processo inerente a acções de planificação, organização e avaliação.

Globalmente, este investigador colectivo desenvolveu-se nas reuniões de pequeno grupo ou de Conselho de Docentes, nas reuniões com pais e outros actores locais, no decurso do trabalho pedagógico dos professores e das educadoras em que se planificava, organizava e avaliava a acção; nas conversas informais que ocorriam durante a realização de várias actividades programadas.

A estrutura da tese

Ao longo do trabalho procura estabelecer-se uma permanente interacção entre teoria e empiria, numa perspectiva de interpelação mútua, convocando, para o efeito, não só os contributos emergentes da processualidade global que consubstanciou o desenvolvimento da i-a vertente, como também os que decorrem de uma participação reflectida nas dinâmicas dos projectos do ICE e, particularmente, nas do Projecto “Escolas Rurais”. No entanto, em cada um dos capítulos apresentados, esta interacção entre as dimensões teórica e empírica surge com um grau de explicitação variável, dependendo dos próprios conteúdos apresentados e do que relativamente a cada um deles se entendeu pertinente fazer interagir.

A tese está organizada em três partes, sendo cada uma delas composta por capítulos diversos – três, na primeira; três, na segunda; e seis, na terceira – que a seguir apresentamos de forma breve.

A primeira parte é composta por três capítulos, em que se procura a construção do objecto de estudo, pois, na esteira da reflexão de Canário (1995b), este objecto não preexiste nem se situa numa relação de exterioridade relativamente aos investigadores. Ou seja, esta primeira parte, na medida em que integra um conjunto de contributos que correspondem ao nosso olhar sobre as ligações, conexões e contornos do problema das escolas situadas em

contexto rural, bem como sobre formas de o encarar numa perspectiva integrada, logo numa perspectiva de futuro, revela a nossa tentativa, enquanto investigador, de transformação de um objecto social em objecto científico.

Porque o problema da escola situada em contexto rural se nos afigura integrando a problemática mais vasta do mundo rural e esta, por sua vez, se nos apresenta como uma das facetas negativas consequentes de perspectivas de desenvolvimento implementadas no pós-2ª Guerra Mundial, o primeiro capítulo procura discutir a situação do mundo rural no âmbito das relações entre educação e desenvolvimento, partindo-se de uma análise dos modelos de desenvolvimento, da secundarização dos espaços rurais face aos urbanos, da emergência da sua cada vez maior relativa autonomia e das mudanças operadas em resultado do urbano-centrismo vigente, e, também, do papel atribuído à educação no seio das concepções de desenvolvimento desde aquele período até à actualidade.

As opções de desenvolvimento feitas pelos mais diversos países europeus, em contexto de reconstrução do pós-guerra, materializando concepções de desenvolvimento entendido como crescimento económico e fortemente vinculados à necessidade de industrialização, em que os contributos que a educação lhes pode fornecer emergem pensados como determinantes, provocaram uma deslocação massiva dos habitantes rurais para os espaços urbanos. Uma tal situação, acrescida das mudanças sociais e culturais entretanto ocorridas, de que o abaixamento das taxas de natalidade e dos índices de fecundidade podem ser exemplo, teve fortes repercussões no número de crianças a frequentar as escolas de meio rural. Embora com contornos idiossincráticos que revelam a particularidade de cada contexto geográfico, a diminuição do número de alunos nestas escolas significou, um pouco por toda a Europa, o seu encerramento e a concentração das crianças, como resultado de medidas políticas de carácter predominantemente burocrático e gestionário.

No segundo capítulo da primeira parte, além da análise do caso português, a partir de uma breve incursão histórica que percorre os tempos de construção de uma rede dispersa de escolas (década de 30 do século XX) até à actualidade, apresentam-se dois casos de tradição centralista – França e Espanha – e um de tradição não centralista – a Inglaterra, no Reino Unido –

que, na actualidade, se parece afirmar como protótipo da afirmação neoliberal de privatização da educação.

No terceiro capítulo procede-se ao enquadramento do projecto de i-a ao nível dos contextos institucionais, geográficos, económicos, sociais, culturais e educacionais em que se desenvolveu. Analisa-se o Instituto das Comunidades Educativas (ICE) como organização nacional da sociedade civil direccionada para o desenvolvimento, dinamização e apoio de projectos radicados numa lógica de desenvolvimento local integrado, e que se constitui como a sede da emergência do equacionamento do problema das escolas de meio rural como associado à problemática do futuro do mundo rural, em Portugal. Para o efeito, viaja-se pelas suas origens, organização e intervenção como forma de discussão dos seus princípios, finalidades e objectivos. Analisa-se o Projecto Nacional "Escolas Rurais", percorrendo a sua história desde o início da década de 90, em que surgia como projecto de "Escolas Isoladas" e com intenção de defender a escola de meio rural, até à actualidade, em que, além da prossecução dos objectivos que nortearam o seu aparecimento, tenta operacionalizar intenções de defesa e promoção do mundo rural. Por último, neste capítulo, apresenta-se o espaço geográfico, social, cultural e económico em que se desenvolveu o projecto de investigação – a região do Minho, uma região semi-periférica, no contexto nacional, marcada por fortes assimetrias do ponto de vista económico, que acompanha a tendência do país para a concentração urbana, e onde o problema das escolas situadas em meio rural assumiu forte expressão na década de 90, resultando daqui o encerramento de muitas delas, verificando-se, na actualidade, a tendência para a concentração de crianças em centros escolares edificados em povoações de média e grande dimensão.

A segunda parte desta tese reúne, em três capítulos, a discussão das bases das opções epistemológicas e metodológicas do trabalho realizado, bem como dos procedimentos metodológicos adoptados e dos sentidos de que se revestiu a própria investigação para os co-investigadores. Assim, no quarto capítulo, apresentam-se as razões da opção epistemo-metodológica feita e analisa-se a i-a enquanto processo de construção de uma estrutura colectiva de investigação e de acção. A este nível, percorre-se, historicamente, o seu desenvolvimento, percebendo-se que este acompanha as mudanças nas

ciências sociais como resultado do questionamento feito sobre os modos de fazer ciência e sobre o papel que esta desempenha no desenvolvimento da sociedade; analisam-se contributos que permitem a sua definição, o estabelecimento de tipologias, a caracterização da sua estrutura metodológica, e os critérios que poderão estabelecer a sua cientificidade. No quinto capítulo, apresenta-se um roteiro dos procedimentos metodológicos adoptados em ordem à passagem do projecto enquanto correspondente da nossa intenção individual de realização de uma investigação a projecto desenvolvido por um investigador colectivo (Bataille, 1981). No sexto capítulo, discutem-se os processos de construção desse investigador colectivo e os sentidos que a investigação assumiu para os co-investigadores, evidenciando-se algumas das dificuldades que integraram a dinâmica investigativa colectiva como decorrentes de representações radicadas em concepções tradicionais de construção científica.

Na terceira e última parte, consubstanciada por seis capítulos cujo conteúdo resulta do efeito conjugado do nosso processo de construção de um objecto de estudo e da reflexividade emergente de um colectivo de investigação, procura dar-se inteligibilidade ao trabalho realizado pelos mais diversos elementos do projecto no decurso dos dois anos lectivos em que se desenrolou, na perspectiva da elucidação de um campo de possibilidades de promoção do desenvolvimento local em meio rural, para o qual as pequenas escolas e os jardins de infância envolvidos contribuíram através de processos de acção colectiva, em que a instituição escolar experimentou a ruptura com a sua tradição de exterioridade face à comunidade que serve.

Assim, no sétimo capítulo, reproblematiza-se a situação do mundo rural, discutindo o desinvestimento dos poderes instituídos na criação de infraestruturas de carácter social e cultural; as razões da observância de sentimentos de inferioridade e de subserviência dos habitantes rurais como forma de resistência a poderes externos, que sempre os subjugaram; a existência de conflitos e a sua razão de ser no seio de comunidades cuja coesão social decorre e se alimenta a partir do conhecimento profundo que cada um dos seus elementos detém sobre a vida dos outros; o localismo que, de reacção colectiva rural à lógica de mercado capitalista, se constitui em obstáculo ao desenvolvimento; as novas formas de viver e de sentir no campo

– as novas ruralidades –, que, consubstanciando, na actualidade, uma vivência alienada em resultado da permanente penetração da cultura dominante urbana, se considera ser necessário transformarem-se em formas de participação cidadã numa lógica de desenvolvimento endogenamente construído; e, por último, as crianças que habitam o espaço rural que, no interface entre a sua cultura de origem e a cada vez maior penetração da cultura urbana, apresentam traços de uma certa hibridez cultural em que se potenciam múltiplos fenómenos de exclusão.

No oitavo capítulo, analisam-se traços da profissionalidade dos professores e das educadoras de infância envolvidos no projecto, convocando para o efeito elementos dos seus percursos profissionais; razões da uma opção forçada ou de uma opção real pelo trabalho em meio rural; a mobilidade docente como invariante na construção daquela profissionalidade; a experiência de trabalho no seio do Projecto "Escolas Rurais" como ruptura com uma vivência projectocrática; as condições e os sentidos do trabalho em meio rural, relevando-se a passagem de uma situação de isolamento profissional a uma situação relacional com as comunidades rurais em que o professor/educadora se transforma em agente de desenvolvimento local.

No nono capítulo, reflecte-se sobre o problema do encerramento das escolas rurais à luz do futuro do mundo rural. A partir de sentimentos e representações de vários co-investigadores, discute-se o problema, relevando tanto a importância simbólica da escola para os habitantes rurais, no âmbito da qual o seu encerramento surge como potenciador da morte da aldeia devido à deslocação das crianças para outros espaços, como as implicações no desenvolvimento da profissão docente. Na mesma base, apresentam-se propostas para a manutenção das escolas rurais.

No décimo capítulo, analisa-se a acção educativa das escolas e dos jardins de infância envolvidos, enquanto construção colectiva orientada pela ideia da possibilidade de mudança. Discutem-se as tensões vividas no seio do projecto no contexto da implementação de políticas públicas de mudança da administração e de gestão das escolas e de reorganização curricular; a organização do projecto, relevando os processos de construção da autonomia profissional dos professores/educadoras pela gestão das interacções com os pares e com a comunidade; o projecto como rede de sociabilidades, elegendo,

para análise, actividades no e com o terreno que se evidenciaram como marcas de uma acção educativa e pedagógica de base social em ordem ao desenvolvimento local; a participação das crianças no desenvolvimento do projecto, que se situou entre o que designamos por cidadanias retraídas e processos de educação através de uma cidadania activa; os sentidos das mudanças alcançadas aos níveis inter-institucional, familiar, das crianças e dos profissionais envolvidos; por último, discutem-se algumas das fragilidades detectadas nos processos desenvolvidos.

No décimo primeiro capítulo, apresenta-se uma discussão sobre as relações entre a Escola e a Religião Católica, que, nos contextos em análise, se nos afiguraram de grande estreiteza. Parte-se de um breve roteiro histórico – em que se discute a mobilização da Igreja Católica em ordem à recuperação da sua influência na sociedade, em contexto de secularização, e a sua relação com o Estado português – para a reflexão em torno da presença de símbolos religiosos católicos nas escolas e da organização e realização de actividades de cariz religioso na ou a partir da instituição escolar, onde se cruzam tanto motivações radicadas em crenças religiosas dos professores/educadoras, como intenções de integração da actividade educativa escolar nas culturas locais.

No décimo segundo e último capítulo da tese, reflecte-se sobre o futuro do projecto à luz das políticas públicas, que consubstanciam uma lógica racionalizadora-centralizadora (Lima, 2004) de emparcelamento das escolas (Barroso, 2004) e que, no caso vertente, assumiram contornos de estratégia indutora da morte lenta das dinâmicas locais.

Por fim, nas conclusões, partindo da reproblematização das tensões inerentes à processualidade de um estudo ancorado no pressuposto teórico praxeológico da i-a (Morin, 1985), de assumpção da existência de conhecimento por parte das pessoas envolvidas e de respeito por esse conhecimento, bem como da sua capacidade de compreender e de interpelar as realidades (Brydon-Miller et al., 2003), retomam-se as relações entre o desenvolvimento e o mundo rural, a situação da escola destes contextos face às políticas públicas, e termina-se com a apresentação de alguns elementos que, decorrentes de uma acção pedagógica e de uma intervenção sócio-educativa desenvolvidas por escolas do 1º CEB e de jardins de infância, em

parceria com as comunidades que servem, se podem constituir como tons de uma paleta de possibilidades de contributo para o desenvolvimento local.

PRIMEIRA PARTE

CONSTRUINDO UM OBJECTO DE ESTUDO: ESCOLAS E JARDINS DE INFÂNCIA DE MEIO RURAL E POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO LOCAL

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO: O MUNDO RURAL COMO ROSTO DE UM PROBLEMA

Ao consultar dicionários na busca de uma definição de desenvolvimento somos confrontados com uma vasta listagem de significados que remetem para dimensões diversificadas e associadas às disciplinas que resultaram dos processos de categorização do conhecimento que se foi construindo sobre a vida e o Homem. De uma forma geral, desenvolvimento surge como

> "acto ou efeito de desenvolver; o seu resultado; desenrolamento; aumento; progresso; progresso de um estado a outro, de tal modo que o seguinte é sempre mais perfeito que o anterior; crescimento; incremento, extensão; civilização, cultura intelectual; progressivo aumento do grau de aperfeiçoamento ou complexidade, ou ambos ao mesmo tempo" (Novo Dicionário da Língua Portuguesa (1996), Amadora. Sistema J – Editora Portuguesa de Livros, Lda; Dicionário 28 Léxico e Enciclopédico da Língua Portuguêsa (1970). Rio de Janeiro. Editora Codex Ltda. 1º Edição; Silva, António de Morais (1980). Novo Dicionário Compacto da Língua Portuguesa. Volume II. Editorial Confluência, Lda/Livros Horizonte; Figueiredo, Cândido de (1996). Grande Dicionário da Língua Portuguesa. Volume II. 25ª Edição. Venda Nova. Bertrand Editora; Dicionário da Língua Portuguesa (1994). 7ª Edição revista e ampliada. Porto. Porto Editora; Machado, José Pedro (1991). Grande Dicionário da Língua Portuguesa. Volume II. Mem Martins. Publicações Alfa; Grande Enciclopédia do Conhecimento (s/d). Volume 5. Lisboa. Círculo dos Leitores; Houaiss, Antônio (dir.) (1987). Pequeno Dicionário Enciclopédico Koogan Larousse. Rio de Janeiro. Editora Larousse do Brasil; Costa, J. Almeida e Melo, A. Sampaio e (s/d). Dicionário da Língua Portuguesa. 5ª Edição muito corrigida e aumentada. Porto. Porto Editora, Lda; Machado, José Pedro (coord.) (1981). Grande Dicionário da Língua Portuguesa. Volume IV. Sociedade de Língua Portuguesa. Lisboa. Amigos do Livro, Editores, Lda; Enciclopedia Universal Grolier (1978). Edição exclusiva para Grolier (Portugal), Ltda. De Ediciones Danae, S.A.)

Como um dos significados sintetiza, e se pode intuir dos outros, desenvolvimento é a passagem de um estado a outro, sendo o seu resultado uma melhoria relativamente ao estado de partida.

Numa perspectiva antropocêntrica, o desenvolvimento surge como finalidade da sociedade e entendido "como um processo de natureza multi-dimensional, tendo o ser humano como preocupação central" (Almeida et. al., 1994:4), em que tudo o que o rodeia – todos os seres vivos e não vivos – se assume como recurso para o seu uso. Através de um controlo racionalista potenciado pelo sucessivo apuro tecnológico, o Homem encetou processos de

socialização da natureza (Giddens, 1994), o que se traduziu no que Giddens (1996:130) designa por "subordinação do Mundo aos desígnios humanos".

O conceito de desenvolvimento integra a ideologia ocidental e está associado ao processo de industrialização e consequente urbanização iniciado há dois séculos, que se mantém, na actualidade, em estreita ligação com a ideia de crescimento económico, ideia esta que está fortemente presente no período pós-Segunda Guerra Mundial (Ferreira, 2003a).

Não obstante do ponto de vista da sua tradução em termos reais ainda se assistir à prevalência desta ideia, a sua conceptualização tem assumido contornos polissémicos que encerram sinonímias diversas: desenvolvimento como crescimento económico, desenvolvimento como desenvolvimento económico, e desenvolvimento como desenvolvimento social (Cardoso, 2003).

No primeiro caso, o desenvolvimento, assente em economias de escala, mede-se a partir de índices quantitativos como o aumento do rendimento per capita ou do produto interno bruto (PIB); no segundo, embora não se descurando estes índices, procede-se à avaliação do desenvolvimento com base na análise de aspectos associados à transformação das estruturas económicas e sociais e em dados de natureza qualitativa como, por exemplo, a esperança de vida, a qualidade de vida ou a prosperidade; no terceiro, o desenvolvimento toma-se a partir de critérios sociais e humanos como a diminuição da pobreza e a exclusão social, o bem estar e a justiça social, bem como o nível de participação política (id.).

Não se colocando em questão todos os avanços globais que a humanidade conquistou, verifica-se, no entanto, um desenvolvimento que traduz o erro em que as sociedades caíram pelo facto de os meios utilizados para o alcançar não terem correspondido a uma distribuição equitativa e representarem a manutenção de padrões concentracionistas de poder nas mãos de uma minoria, dos quais, consequentemente, têm resultado múltiplos e profundos prejuízos para a maioria (Sarmento e Oliveira, 2003). Através dos recentes Relatórios do Desenvolvimento Humano da ONU, têm-se as imagens que revelam a expressão mundializada da situação de desigualdade a que se chegou como resultado de processos de desenvolvimento que, paulatinamente, se foram transformando em atentado à humanidade e ao seu ambiente. No de 2002 surge, por isso, como objectivo, "aprofundar a democracia num mundo

fragmentado" (PNUD, 2002), e no de 2003, "um pacto entre nações para eliminar a pobreza humana" (PNUD, 2003). Como se pode ler neste último,

> "A amplitude do desenvolvimento humano no mundo é vasta e desigual, com um progresso espantoso nalgumas regiões, por entre a estagnação e o declínio desolador noutras. O equilíbrio e a estabilidade no mundo exigirão o compromisso de todas as nações, ricas e pobres, e um pacto mundial de desenvolvimento para alargar a riqueza de oportunidades a todas as pessoas" (capa do PNUD, 2003).

Neste capítulo, e na perspectiva da clarificação das relações entre educação e desenvolvimento para evidenciar a situação actual do mundo rural, proceder-se-á, no primeiro ponto, a uma apresentação dos modelos de desenvolvimento implementados do pós-Segunda Guerra Mundial até à actualidade; no segundo ponto, a uma análise da situação do mundo rural no contexto global do desenvolvimento, partindo da apresentação da situação internacional para a do território português; no terceiro ponto, a uma apresentação das mudanças sociais que se foram operando na sociedade rural portuguesa; no quarto ponto, a uma discussão sobre as relações entre educação e desenvolvimento.

1. Modelos de desenvolvimento no pós-Segunda Mundial e na actualidade

1.1. O difusionismo

Como é sabido, a Segunda Guerra Mundial teve repercussões desastrosas aos mais diversos níveis da vida social e económica. Nos tempos que se lhe seguiram, os países industrializados implementaram processos conducentes à sua reconstrução económica. Numa perspectiva urbano-centrada e de forte tendência industrializadora, estes processos secundarizaram o mundo rural (Cardoso, 1993; Pedroso, 1998; Moreno, 2002).

Neste contexto, vinga a perspectiva neoliberal do crescimento e da modernização (cf. Rostow, 1974) com um planeamento estatal top-down e a preocupação com o crescimento dos bens materiais, no pressuposto do seu

carácter essencial para o consumidor (Moreno, 2002), que configura a sinonímia entre desenvolvimento e crescimento económico. Aposta-se na especialização e na concentração como forma de criação de condições de eficiência funcional que viabilizassem um rápido crescimento económico através da máxima produção possível.

É a operacionalização da crença nas virtualidades da lógica e das leis do mercado, nomeadamente na possibilidade da lei da oferta e da procura viabilizar, a prazo, o equilíbrio económico e social (Cardoso, 2003). De acordo com esta lógica, o rápido crescimento económico implicaria, inicialmente, desigualdades em termos dos rendimentos, mas daria origem, posteriormente, à sua redução progressiva.

Toma-se "o subdesenvolvimento como uma questão técnica" (id.:220) e, por isso, os mais atrasados – países ou regiões – deveriam adoptar/imitar o modelo de desenvolvimento por difusão em curso nos países centrais mais desenvolvidos (id.; Silva e Cardoso, 2003). Nesta perspectiva, as unidades produtivas deveriam ter a melhor localização possível de forma a difundirem os seus efeitos pelas pessoas e áreas circundantes (Pedroso, 1998; Moreno, 2002), consideradas "menos favorecidas [e] tomadas como 'atrasadas' enquanto não adoptassem o 'modelo natural da eficiência'" (Moreno, 2002:124).

Esta perspectiva difusionista, assente em pressupostos etnocêntricos e elitistas (id.), promove a emergência do conceito de crescimento polarizado (Pedroso, 1998:45), considerando que o desenvolvimento surge como resultado dos efeitos inovadores produzidos numa dada região por força de uma unidade motriz (id.:46) – uma empresa ou um conjunto delas – estrategicamente localizada. Perspectiva-se este desenvolvimento como desenvolvimento regional (Moreno, 2002:124).

Segundo Pedroso (1998), é ao Estado ou aos organismos que dele dependem que cabe a selecção dos espaços onde serão localizados os pólos

de desenvolvimento[1], pois torna-se necessária a racionalização adequada dos recursos e a previsão dos seus efeitos nas áreas circundantes ou sobre outros.

Deste modo, o modelo de desenvolvimento difusionista configura-se, para Moreno (2002: 125), como um modelo "tecno-burocrático e simplista" de cariz urbano-centrado, "em que a 'classe dos serviços' sustenta a racionalidade que a beneficia". Dito de uma outra forma, o desenvolvimento é levado a cabo por quem detém "os 'meios correctos'" para o fazer, ou seja, "o formalismo e a burocracia [configuram] o planeamento e ordenamento (hierárquicos, nos domínios urbano, rural e regional)" (id.:ibid.).

Este autor assinala um paralelismo entre este modelo de desenvolvimento e o que se passava na época a nível educativo, em contexto de implementação da escola de massas, uma vez que a lógica que lhe subjazia era a da transmissão inquestionável do saber àqueles que não estavam preparados para qualquer protagonismo.

Continuando com Moreno (2002), este modelo encontrou facilidade inicial de aceitação, pois permitiu satisfazer necessidades e alimentar expectativas, mas foi decisivo na construção de "uma cultura de passividade e dependência, em diferentes meios" (id.:ibid.).

Como o esforço de desenvolvimento assentava na industrialização, também o mundo rural foi afectado, assistindo-se a uma industrialização da agricultura e à criação de medidas protectoras específicas das áreas rurais que ficassem excluídas dessa lógica (id.).

Este modelo provocou a acumulação de excedentes a vários níveis: "do produtivo ao detrítico e ao «intelectual»" (id.:ibid.) e as crises começaram a fazer-se sentir (Almeida et al, 1994; Amaro, 1996; Pedroso, 1998; Moreno, 2002; Ferreira, 2003a), considerando Moreno (2002) que a de valores terá sido a primeira a emergir,

[1] O conceito de pólo de desenvolvimento foi introduzido em França, em 1955, por François Perroux (Thines, G. E Lempereur, Agnés (dir.), 1984. Dicionário Geral das Ciências Humanas. Lisboa. Edições 70).

> "pois é um certo 'excedente intelectual' que antecipa as condições de instabilidade social, ao pôr em causa várias facetas do modernismo e ao exigir uma nova repartição do poder." (Moreno, 2002:125)

Neste contexto, destaca-se o papel exercido pelas ciências sociais e humanas ao mostrarem o aprofundamento das desigualdades e da dependência e a assinalarem a possibilidade do seu agravamento (id.).

Para estas crises concorreram, então, por um lado, a progressiva transnacionalização das grandes empresas, que, entretanto, se foram constituindo, tornando

> "visível o problema do controlo dos processos de desenvolvimento e a 'competição' entre a lógica nacional e subnacional dos poderes públicos e a lógica progressivamente transnacional dos poderes económicos." (Pedroso, 1998:52),

e, por outro, a constatação de que os efeitos difusores não se tinham feito sentir como se acreditava e, neste sentido, as desigualdades espaciais não se desvaneceram e as desigualdades sociais e entre os países assumiam contornos preocupantes..

As críticas que, entretanto, foram surgindo na década de 70 e que consubstanciam a teoria neo-institucional (cf. Myrdal, 1971) apontam, a partir de uma intervenção estatal, para a necessidade de criação de condições estruturais do crescimento económico, o que pressupunha um enfoque no modelo de crescimento e não no ritmo desse crescimento (Almeida et al, 1994; Amaro, 1996; Pedroso, 1998; Moreno, 2002; Cardoso, 2003; Silva e Cardoso, 2003; Ferreira, 2003a). A propósito, Almeida et al. (1994) citam um estudo datado daquela época, de Adelman e Morris (1973 e 1974), em que se demonstra que não é o Produto Nacional Bruto per capita o elemento preponderante na explicação das diferenças entre os países em termos das desigualdades de rendimento, mas sim

> "(1) o grau de desenvolvimento dos recursos humanos; (2) a abundância de recursos naturais; (3) o grau de intervenção do Estado na actividade económica; (4) o grau de dualismo [sector tradicional – rural – e sector moderno – industrial, urbano]; (5) a importância das instituições económicas; (6) o grau de participação política." (Almeida et al., 1994:7)

Outras perspectivas críticas a assinalar consubstanciam a teoria da dependência e do centro-periferia (cf. Baran e Sweezy, 1974; Wallerstein, 1990) em que se denuncia que o desenvolvimento dos países ou das regiões centrais se promove à custa do subdesenvolvimento dos países periféricos ou das regiões periféricas desde os períodos coloniais nos séculos XV e XVI, considerando-se a inevitabilidade de um desenvolvimento desigual em sede da lógica de mercado capitalista. Propõe-se, deste modo, como assinalam Silva e Cardoso (2003:192), "a via socialista, a qual implica uma ruptura com o sistema capitalista e a subsequente planificação imperativa da economia, ainda que transitoriamente articulada com outras formas de economia".

Na mesma perspectiva crítica, Moreno (2002), citando Barros (1981) e pensadores de um desenvolvimento solidário e harmonioso (Louis-Joseph Lebret, François Perroux e René Dumont), assinala as propostas que na época foram feitas, tendo por referência as culturas orientais, em ordem à construção de uma sociedade do ser, em contraponto com a sociedade desmesuradamente consumista do ter, vigente.

Os resultados das políticas económicas implementadas tiveram como corolário as crises petrolífera e financeira de meados da década de 70, acentuando-se a quebra do crescimento económico, a instabilidade económica e o aumento das desigualdades (Ferreira, 2003a).

1.2. O territorialismo

As críticas ao difusionismo, tendo por base as assimetrias regionais e aquelas que, a nível mundial, ganharam forma, conduziram a uma mudança conceptual que colocaria o desenvolvimento regional no centro das preocupações. Aliás, até aos anos 70, como nota Moreno (2002), quando se trata de pensar em desenvolvimento, as referências que são feitas em relação ao espaço surgem sempre associados a um espaço regional.

Como os efeitos difusores apenas tinham alimentado o desenvolvimento das regiões centrais e, mesmo assim, de forma desigual,

> "impunha-se agora uma reflexão sobre a promoção do desenvolvimento regional para os tempos de crise e para os espaços 'restantes' nos países centrais, aos quais se juntava o 'espaço restante' a nível mundial, em que habitava a maior parte da população." (Pedroso, 1998:52)

A reflexão produzida faz emergir conceitos em que o desenvolvimento surge associado a três designações: territorialista (Friedmann e Weaver, 1979; Pecqueur, 1987; Henriques, 1990, citados por Pedroso, 1998:53); endógena (Greffe et al., 1986, cit. id.:ibid.); e a partir da base (Stöhr e Taylor, 1981, cit. id.:ibid.).

Para estas concepções territorialistas do desenvolvimento as pessoas passam a ser entendidas como sujeitos do desenvolvimento e não como objectos de estratégias que são exteriores aos seus modos de pensar e de agir, tal como acontecia anteriormente. Nesta perspectiva, a relação dos actores sociais com os recursos existentes ganha novos sentidos, pois o desenvolvimento e, particularmente, o desenvolvimento regional, não é apenas tomado a partir de uma lógica exclusivamente económica, mas tendo em consideração as práticas sociais e as idiossincrasias culturais que lhe estão associadas: o espaço surge assumido como

> "espaço social e os recursos como recursos mobilizáveis pelos actores, que se transformam em factores de desenvolvimento apenas e quando há capacidade de emergência de protagonismos que permitam operacionalizá-los." (Pedroso, 1998:53)

A estas concepções está subjacente uma ideia de região diversa da que o difusionismo preconizava. Enquanto que neste âmbito a região se constituía como algo tecnicamente justificado e determinado de forma tecno-burocrática (Moreno, 2002), para as concepções territorialistas uma região é "uma unidade de sentido definida pela existência de laços de pertença" (Pedroso, 1998:54).

Uma tal perspectiva, ao propor uma análise regional com base nas características socioculturais, transforma-se em ruptura com a linha economicista difusionista de pensamento e de planeamento do desenvolvimento regional.

Segundo Friedmann e Weaver (1979, citado por Pedroso, 1998) estas concepções territorialistas retomaram os pressupostos da primeira geração do planeamento regional nos Estados Unidos da América, no início do século XX, que assentavam nas identidades culturais como principal elemento de partida para o desenvolvimento regional.

Pedroso (1998) assinala divergências entre as correntes territorialistas, que categoriza como territorialismo alternativo, territorialismo interpretativo e territorialismo como método de promoção do desenvolvimento.

O territorialismo alternativo radica nas concepções de Dudley Seers (1969, cit. id:55), segundo o qual só se pode falar em desenvolvimento se a pobreza, o desemprego e as desigualdades de rendimento tiverem, concomitantemente, uma evolução favorável. Deste modo, e numa crítica aos objectivos do desenvolvimento do pós-Segunda Guerra Mundial e ao crescimento económico capitalista como produtor de bens supérfluos, o territorialismo alternativo assume como objectivo

> "a progressão na satisfação das necessidades das populações, o que, por sua vez, implica uma opção prioritária pela promoção das condições de vida dos grupos sociais desfavorecidos." (Pedroso, 1998:55)

Embora seja difícil distinguir necessidades básicas e bens supérfluos, os defensores e os críticos desta abordagem do desenvolvimento consideram que a sua relatividade e variabilidade não são impeditivas da sua tomada como indicador da melhoria das condições de vida (id.).

Grosso modo, as teses do territorialismo alternativo apontam para um desenvolvimento que, contrariando a desintegração regional (conceito introduzido por Stöhr, 1981, e denominado de sub-desenvolvimento local por José Manuel Henriques, 1990, cit. id.), que foi um dos efeitos da polarização difusionista, tenha lugar a partir de baixo e aceite a "existência de um 'interesse territorial' que reúne a população de um dado espaço por identificação e por contradição com os interesses de outros espaços" (id.:58).

O territorialismo interpretativo conflui com o alternativo na assumpção dos contextos socioculturais como recursos para o desenvolvimento e procura

explicar, dentro destes, os sucessos que advêm da integração das idiossincrasias culturais nos processos económicos. Assim, enquanto que o territorialismo alternativo faz a crítica dos resultados do modelo difusionista, o interpretativo faz uma aposta na compreensão dos dinamismos actuais, pois considera que o difusionismo foi ineficaz do ponto de vista analítico, uma vez que tomou o desenvolvimento sobre espaços indiferenciados e não centrado nos territórios (Pecqueur, 1987, citado por Pedroso, 1998).

Pedroso defende que o territorialismo alternativo "parte de uma crítica política do projecto de desenvolvimento centralizado", enquanto que o territorialismo interpretativo "deriva de uma crítica empírica" (1998:66).

O territorialismo como método de promoção do desenvolvimento tem por base as mesmas questões que o territorialismo interpretativo, distinguindo-se deste, no entanto, porque não se orienta para a explicação das dinâmicas existentes, mas sim porque conduz "a um quadro orientador de processos de transformação" (id.:74). É tributário das perspectivas de mobilização dos recursos indutores de projectos com orientação para o local dos defensores do territorialismo alternativo.

Nesta linha, Greffe (1989, cit. id.:ibid.) propõe iniciativas locais de desenvolvimento como promoção estratégica das potencialidades de um dado território. Este trabalho de promoção territorial, desenvolvido por várias entidades, decorre do reconhecimento das potencialidades do território e da identificação dos seus recursos estratégicos.

As iniciativas locais de desenvolvimento devem ser orientadas pela análise dos problemas locais, pela coordenação das parcerias, pela inclusão dos grupos potencialmente excluídos, pela prestação de serviços e também pela indução da procura (Pedroso, 1998).

1.3 O desenvolvimento sustentável

Não obstante todo o conjunto de críticas surgidas e, em consequência, algumas (insuficientes) mudanças operadas, os efeitos dos trinta gloriosos anos de um modelo de desenvolvimento estritamente economicista, em que

desenvolvimento era sinónimo de crescimento económico, traduziram-se por uma diminuição do rendimento per capita dos países mais pobres, como resultado de uma crescente polarização entre Norte e Sul, e por uma degradação intensa do ambiente, em concomitância com um persistente crescimento da população (Santos, 1997).

Estes efeitos foram particularmente sentidos na década de 80 – como refere Santos (id.:253), "é já um lugar comum afirmar que a década de oitenta foi um década negra para os países periféricos" –, década esta em que se assiste à afirmação das concepções neoliberais/conservadores de desenvolvimento, que, de acordo com Almeida et al. (1994), provocaram o declínio do sector público em termos da intervenção no processo do crescimento económico e também a diminuição do apoio ao desenvolvimento. Nesta década, como na seguinte, e como resultado desta afirmação neoliberal, a ideia de um governo global impôs-se às instâncias internacionais que, entretanto, depois da Segunda Guerra Mundial, se constituíram na perspectiva da construção e da manutenção de uma nova ordem mundial (Bartoli, 2003).

Como vimos atrás a propósito das críticas surgidas na década de 70 e com o aparecimento de perspectivas territorialistas, dá-se uma mudança na conceptualização sobre o desenvolvimento.

O caminho percorrido na constatação e na análise dos problemas conduziu à emergência do conceito de desenvolvimento sustentável, conceito este constante do designado por Relatório Brundtland, intitulado "Our Common Future" – "O Nosso Futuro Comum" –, apresentado, em 1987, pela Comissão Mundial da ONU sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (UNCED). Este relatório (cf. Ministério do Planeamento e Administração do Território, 1989) recomenda uma série de medidas que os Estados devem adoptar em ordem ao desenvolvimento sustentável, nomeadamente, preconizando a limitação do crescimento populacional, a garantia de alimentação a longo prazo, a preservação da biodiversidade e dos ecossistemas, a diminuição do consumo de energia e desenvolvimento de tecnologias que possibilitem a utilização de energias renováveis, o aumento da produção industrial nos países não-industrializados com base no uso de tecnologias ecologicamente adaptadas, o controlo da urbanização e uma interligação entre o mundo rural e cidades de pequena dimensão, e a satisfação das necessidades básicas. A nível

internacional, o relatório indica a adopção das estratégias de desenvolvimento sustentável por parte das organizações de desenvolvimento, a protecção, por parte da comunidade internacional, dos ecossistemas supranacionais – como a Antártida, os oceanos e o espaço –, o fim das guerras, e recomenda que a ONU implemente um programa de desenvolvimento sustentável.

Deste modo, desenvolvimento sustentável surge entendido como

> "um processo que permite que as gerações actuais satisfaçam as suas necessidades de melhoria de padrões de vida sem impedir que as gerações futuras tenham a mesma possibilidade." (Almeida et al. 1994:7)

Almeida et al. (1994) consideram-no aplicável à economia mundial. É um conceito em que o desenvolvimento económico corre a par com dimensões ecológicas e demográficas e que pressupõe uma nova ordem mundial, diferente da que as práticas neoliberais tinham implementado, assente na cooperação entre todos os países.

Prioriza-se o investimento no capital humano, em contraponto com o investimento no capital físico característico do pós-Guerra, surgindo a educação e a formação profissional como a base dos processos de desenvolvimento futuro (id.).

Na Europa Comunitária assiste-se à reestruturação do Fundo Social Europeu no início da década de 80 e, mais tarde, com o Acto Único de 1989, à reafirmação do compromisso com o social, através de iniciativas em ordem à valorização dos recursos humanos e à inovação e desenvolvimento tecnológico (Almeida et al., 1994).

Entretanto, através do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), surge, em 1990, o conceito de desenvolvimento humano, que tem no pensador e economista indiano Amartya Sen – a quem mais tarde, em 1998, foi atribuído o prémio Nobel de Economia – um dos seus formuladores.

Por desenvolvimento humano, que visa o reconhecimento das pessoas enquanto protagonistas, os meios e os fins do desenvolvimento – "desenvolvimento 'das' pessoas, 'pelas' pessoas e 'para' as pessoas" (Bartoli, 2003:25) –, entende-se o

> "processo que permita o alargamento do leque das escolhas oferecidas aos indivíduos: a possibilidade de melhorar o seu acesso à educação e aos serviços de saúde, aumentar os seus rendimentos e acesso ao emprego; engloba toda a gama de escolhas humanas, sejam as que permitam viver um estilo de vida são ou gozar de liberdade, quer no plano económico, quer político." (PNUD, 1992, cit. por Almeida et al., 1994:8)

Por outras palavras, o desenvolvimento humano assume a vida como o mais básico e universal dos valores e, nesta perspectiva, todo o ser humano tem direito ao acesso às condições básicas do seu bem-estar e da sua dignidade; o ser humano tem o direito de desenvolver o potencial com que nasce e, neste sentido, precisa de oportunidades, considerando-se, neste âmbito, que são as oportunidades educativas as que verdadeiramente desenvolvem o potencial humano; aquilo em que uma pessoa se torna ao longo da vida depende das oportunidades que teve e das escolhas que fez, o que implica que as pessoas sejam preparadas para fazer escolhas; cada geração deve legar às gerações vindouras um ambiente igual ou melhor do que o que recebeu das gerações que a antecederam; as pessoas e as organizações devem ter poder para participar nas decisões que as afectam; o processo de prossecução destes princípios constitui-se como a afirmação dos direitos humanos individuais – civis e políticos – e colectivos – sociais, económicos, culturais e ambientais; tal processo constitui o exercício consciente da cidadania e, como tal, a melhor forma de operacionalização real dos direitos humanos, ou seja, a cidadania é entendida como direito de ter direitos e dever de ter deveres.

No PNUD de 1993, é o desenvolvimento pelas pessoas que sobressai, considerando-se o seu protagonismo na orientação do Estado e do mercado e afirmando-se que são estes que as devem servir e não o inverso; no de 1994, surge a ideia de um desenvolvimento humano duradouro e aponta-se como prioridade absoluta a redução da pobreza; no de 1995, põe-se a tónica na satisfação das necessidades essenciais, mais do que no alargamento das potencialidades humanas; no de 1996, faz-se apelo às instâncias de poder de decisão para a concentração dos esforços nos vínculos entre crescimento e desenvolvimento humano e colocam-se reservas relativamente a respostas simples e soluções pré-fabricadas sobre o desenvolvimento; no PNUD de 1997, ataca-se a extrema pobreza da maioria da população mundial,

considerando-se que é possível erradicá-la nas primeiras décadas do século XXI; no de 1998, assinala-se a generalização do sobreconsumo que sonega os recursos naturais renováveis, com fortes efeitos poluidores desde o nível local ao planetário, e que

> "favorece as necessidades pré-fabricadas através de uma publicidade invasora, desvia a atenção das necessidades legítimas de todos nas sociedades modernas, quando convinha que se elaborasse uma outra forma de consumo ao serviço do desenvolvimento humano" (Bartoli, 2003:25-27).

Os relatórios seguintes não mais parariam de assinalar todo este conjunto de problemas, o que significou que, não obstante algumas mudanças que se começaram a operar, não se conseguiu travar os efeitos devastadores das políticas neoliberais cada vez mais globalizadas, traduzidos pelo aumento do desemprego na Europa e das desigualdades em termos de rendimentos nos EUA, pela degradação do meio ambiente e pelo aumento da pobreza. Como a propósito assinalava Boaventura de Sousa Santos, em 1997,

> "O que há de mais novo na situação presente é que a má nutrição e a fome aumentaram nos próprios países centrais e muito particularmente nos EUA. O que prova à saciedade que a forme e a má nutrição não dependem tanto do nível de produção agrícola ou do nível geral da prosperidade do país, como das assimetriais sociais, do abismo crescente entre ricos e pobres" (Santos, 1997:255).

Nesta reconceptualização do desenvolvimento, e como vimos, nas propostas territorialistas, tomam-se também em atenção os níveis em que ocorrem os processos de desenvolvimento – mundial, nacional, regional e local (Almeida et al., 1994) –, uma vez que, como afirma Pedroso (1998),

> "se os tempos de crise implicaram uma reestruturação das estratégias empresariais e a evidência de diferentes factores de competitividade económica, os espaços da crise tornaram visíveis os resultados de uma época de crescimento económico acelerado, que não generalizou, nem social nem espacialmente, os seus efeitos" (Pedroso, 1998:53).

O nível local assume, neste contexto, grande importância, como vimos a propósito do territorialismo, apontando-se para a criação de meios inovadores, em que as parcerias assumem particular relevo e os investimentos no capital humano e a inovação tecnológica, agora tomados como factores endógenos

fundamentais para o desenvolvimento, se constituem na grande inovação face às concepções anteriores (Almeida et al. 1994).

1.4. O desenvolvimento local

Como temos vindo a analisar, o somatório quantitativo e qualitativo dos problemas económicos, sociais, culturais e ambientais decorrentes da implementação das perspectivas de desenvolvimento reconstrucionistas do pós-Segunda Guerra Mundial configurou fortes assimetrias tanto no plano interno dos países, como entre estes a nível mundial.

Não obstante o aumento considerável dos níveis de bem estar material de fracções importantes da população mundial, traduzidos na melhoria das condições de saúde – e, consequentemente, no aumento da longevidade – e de educação e na diminuição global das taxas de analfabetismo, estes processos de desenvolvimento conduziram a desigualdades acentuadas, verificando-se que a maioria da população do mundo vive em condições que em tudo se assemelham às de há dois séculos atrás (Amaro,1996). Como refere Ferreira (2003a:432), "enquanto uns tiram partido das condições da designada pós-modernidade, outros vivem ainda hoje nas condições da pré-modernidade."

À situação de pobreza extrema em que grande parte da população mundial vivia (e vive), à delapidação dos recursos ambientais, ao ultraconsumismo e à economia dominante, que considera mais uma religião do que uma ciência, mas que se insiste em designar por desenvolvimento, o economista chileno Manfred Max-Neff (1992) apelidou de suicídio colectivo.

Com a intensificação dos problemas surgem, nas décadas de 80 e 90, movimentos contra-hegemónicos de reacção ao capitalismo globalizado, com contornos sociológicos, modos organizativos e objectivos heterogéneos (Santos, 1997), que se vão afirmando – pese embora toda a dificuldade decorrente do que B. S. Santos considera "a erosão recente dos processos de regulação social, quer a nível nacional, quer a nível transnacional" (id.:259) –

na perspectiva de contrariar a sinonímia do desenvolvimento como ter ou consumir mais.

Radicados nas perspectivas territorialistas dos anos 70, estes movimentos consubstanciam uma abordagem do Desenvolvimento Local (DL) que se tem afirmado teórica e praticamente (Ferreira, 2003a) e constituem-se, como referimos noutro registo, em

> "movimentos sociais de cidadania porque decorrem de exercícios de participação diversos, nos mais variados sectores e níveis de vida das nações, com vista ao aprofundamento democrático e à construção, mais do que uma ideia, de uma práxis societária que promova melhores níveis de satisfação das necessidades fundamentais das pessoas através de um melhor aproveitamento dos recursos locais, de uma cada vez mais justa distribuição dos rendimentos, de um equilíbrio com a natureza e da promoção de novos acessos à educação." (Sarmento e Oliveira, 2003:14)

Estes movimentos integram, assim, processos de reterritorialização (Santos, 2001) consubstanciados por iniciativas que traduzem sentidos de localização (id.), na medida em que

> "visam criar ou manter espaços de sociabilidades de pequena escala, comunitários, assentes em relações face-a-face, orientados para a auto-sustentabilidade e regidos por lógicas cooperativas e participativas" (id.:77).

A ideia e a prática do DL desenvolvem-se, assim, como vontade endógena partilhada pelos actores locais em ordem à melhoria do seu quotidiano através do desenvolvimento dos recursos próprios combinados de forma racional (Melo, 1988). Nesta perspectiva, o DL, ao tomar em consideração os elementos humanos (Vachon, 1993, cit. por Ferreira, 2003a:435) e as suas acções, bem como a sua participação na concepção, organização e administração de projectos, integra preocupações com os aspectos qualitativos das mudanças (Lima, 1994).

Segundo Ferreira (2003a:435), o DL não é "uma abordagem localista, pois as sociedades contemporâneas são abertas e grande parte dos problemas exigem respostas em diferentes níveis e escalas", sustentando-se em três princípios fundamentais:

> "i) o desenvolvimento não resulta apenas da função nem do valor económico das actividades de organização social dos indivíduos; ii) o desenvolvimento não releva somente dos grandes sistemas macro-económicos e das instituições centralizadas,

> estando também largamente ligado às micro-iniciativas, que não se limitam ao domínio económico; iii) a pessoa e a colectividade onde está inserida constituem a força motriz do desenvolvimento, através da capacidade dos indivíduos de agirem enquanto cidadãos, contrariando a visão sobrevalorizada das possibilidades tecnológicas." (Vachon, 1993, citado por Ferreira, 2003a:435-436)

Numa perspectiva de sistematização das acções que viabilizem o desenvolvimento ao nível regional e local assente numa lógica da recuperação do potencial endógeno – que ultrapassa o mero investimento no capital físico, mas que o associa ao investimento no capital humano e na inovação – e que assume, por isso, que um tal desenvolvimento não é sinónimo de rendibilidade imediatamente visível, mas, pelo contrário, processo de criação de condições de um ambiente económico e social que torne possível a emergência de potenciais económicos, Almeida et al. (1994) propõem o seguinte:

> "a) reforço da capacidade empresarial local, incluindo o acesso ao sistema bancário;
> b) criação de redes de inovação e de cooperação dos agentes da área e sua ligação a naturais da zona que exerçam a sua actividade noutras regiões;
> c) melhoria do capital humano, através de acções de educação e formação profissional;
> d) apoio especial ao investimento produtivo;
> e) dotação em infraestreuturas económicas, com especial relevância para as telecomunicações e os transportes;
> f) apoio à criação de redes de comercialização e ao marketing das produções da zona;
> g) apoio às infraestruturas e à prestação de serviços sociais, tanto quanto possível geridos localmente;
> h) protecção do ambiente como factor de qualidade de vida e, também, como bem económico." (Almeida et al., 1994:11)

Num contexto de globalização crescente e cada vez mais aprofundada do ponto de vista da afirmação de uma racionalidade irracional consubstanciada pela manutenção dos "equívocos e mitos do passado" (Ferreira, 2003a:431) – o economicismo, o quantitivismo, o produtivismo, o consumismo, o industrialismo, o tecnologismo, o urbanismo, a homogeneização, o etnocentrismo, o racionalismo, o individualismo, o centralismo (Amaro, 1993) –, a abordagem do DL tem suscitado reflexões diversas, tendo por referência as práticas que lhe dão corpo.

Em Portugal, esta abordagem corresponde a uma prática recente (Mortágua, 1998; Pedroso, 2001), que vem sendo desenvolvida por inúmeras entidades e organizações, entretanto constituídas. Segundo Mortágua (id.), muitos dos processos levados a cabo sob a designação de DL assentam na

assumpção do DL como correspondendo a perspectivas modísticas de entender o desenvolvimento e à

> "assimilação de um discurso institucionalizado que pretende reduzir o DL a uma questão meramente técnica e material, despida de referência a valores éticos e políticos essenciais à evolução e consolidação da Democracia." (Mortágua, 1998:19)

Nesta perspectiva, e continuando com Mortágua, estas práticas traduzem uma ausência de reflexão sobre as processualidades que lhes subjazem ao nível do exercício democrático de conceptualização das acções, bem como das tomadas de decisão, o que configura um DL em que o crescimento das coisas é privilegiado em detrimento do desenvolvimento das pessoas. Utilizando a análise de Moreno (2002:146), é um DL que favorece a "competição predadora [...], polarizações, mas também 'localismos'.

Em sentido oposto, Camilo Mortágua releva a existência de uma outra corrente de pensamento em estruturação que,

> "integrando todas as práticas sectoriais e temáticas até então utilizadas de forma dispersa, as interliga e pondera, da base para o topo, em busca de objectivos consensuais, capazes de dar coerência a uma estratégia comum para o desenvolvimento interno do seu território e das relações com outros, também eles auto-determinados e cada vez mais solidariamente articulados." (Mortágua, 1998:19)

Esta corrente de pensamento e de acção desenvolve, deste modo, uma perspectiva contra-hegemónica do desenvolvimento, encetando processos de construção glocais que se transformam em práticas de defesa contra a "globalização anti-democrática e incontrolável a nível planetário" (id.:ibid.). É consubstanciada por múltiplas Associações de Desenvolvimento Local (ADL), muitas delas integrando a Animar – Associação Portuguesa para o Desenvolvimento Local em Meio Rural[2]. Anterior à constituição desta associação e embora não sendo sócio dela, o ICE tem desenvolvido trabalho

[2] "A ANIMAR – Associação Portuguesa para o Desenvolvimento Local em Meio Rural, foi constituída em Setembro de 1993 como Rede para o Desenvolvimento Local em Meio Rural, após um participado processo de preparação em todo o país, o que, desde logo, lhe conferiu dimensão nacional, confirmada pela composição actual do seu corpo societário e pela sua actuação no terreno. Do conjunto dos objectivos da ANIMAR, devido aos seus próprios estatutos é de salientar: a promoção da igualdade de oportunidades no acesso ao desenvolvimento da qualidade de vida e na redução das assimetrias; a congregação de esforços e apoios à actuação em prol do Desenvolvimento Local, em rede, e numa lógica territorial, de organizações, grupos e indivíduos." (Direcção da Animar, 2005:1, sublinhado dos autores)

conjunto, nomeadamente através do projecto Jovens/Educação em Meio Rural e participando nas MANIFesta[3], que a Animar tem promovido.

Enquanto movimento da sociedade civil (Keane, 2001; Bartoli, 2003) transformada em parceiro do desenvolvimento (Bartoli, 2003), estas associações asseguram a animação e a dinamização de processos endógenos de construção colectiva do desenvolvimento que, através da criação de condições para a emergência de exercícios de participação democrática, consubstanciam olhares e acções eco-formativos e eco-sustentados que reconfiguram o presente, transformando-o num presente-futuro que viabiliza um futuro enquanto devir.

Utilizando a conceptualização de desenvolvimento de Amartya Sen (2003), esta corrente de pensamento e de acção colectiva, assegurando um trabalho de recuperação e aprofundamento das potencialidades locais, promove o desenvolvimento como acto de liberdade, contrastando

> "com perspectivas mais restritas de desenvolvimento, tais como as que identificam desenvolvimento com crescimento do produto nacional bruto, ou com o aumento das receitas pessoais, ou com a industrialização, ou com o processo tecnológico, ou com a modernização social." (Sen, 2003:19)

Nesta perspectiva, o movimento associativo contra-hegemónico organizado em prol do DL, ao afirmar, pelo trabalho cidadão, o reconhecimento do endógeno e a aposta no humano, cria condições para que o que foi obscurecido pelos modelos e políticas económicas dos trinta gloriosos anos – o local, as suas qualidades, os seus problemas concretos, a sua espessura relacional – se torne visível, na sua complexidade, aos olhos da sociedade em geral, e, deste modo, se vá quebrando a sociedade opaca (Fitoussi e Rosanvallon, 1997) que persiste em manter-se e em que os números suplantam as qualidades que a compõem.

Não obstante todo este trabalho consonante com as perspectivas globais emanadas dos últimos relatórios do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento e, além disso, revelador de uma abordagem do desenvolvimento em profundidade que demonstra as possibilidades e as

[3] A MANIIFesta é uma realização bienal que enforma a Assembleia, Feira e Festa do Desenvolvimento Local. Realiza-se desde 1994 – Santarém, 1994; Tondela, 1996; Amarante, 1998; Tavira, 2001; Serpa, 2003; Trancoso, 2005. (id.)

potencialidades de uma acção concertada glocalmente, as ADL vêem a sua intervenção coarctada por efeito dos estrangulamentos financeiros a que permanentemente são sujeitas, pois não obstante o discurso político propagandear a autonomia do local, as directivas institucionais e os seus modos operacionais tecno-burocráticos dificilmente são consonantes com um trabalho facilitador do DL.

2. Mundo rural e desenvolvimento

2.1. O contexto internacional

A perspectiva economicista do desenvolvimento e o seu direccionamento para o crescimento económico rápido, através de um processo de industrialização intenso e, neste sentido, através do aprofundamento de uma cultura urbano-centrada, relegou o mundo rural a um lugar secundário no contexto global das sociedades.

Orientada para o homo oeconomicus (Silva, 1998; Moreno, 2002), esta perspectiva foi alargando a distância entre o rural e o urbano em termos de desenvolvimento, sendo este último o mais beneficiado.

O processo de industrialização provocou a saída maciça dos habitantes rurais para o espaço urbano, o que provocou alterações profundas nos tecidos e nas relações sociais, desestruturação das fontes tradicionais de rendimento e perda de serviços (Sarmento e Oliveira, 2003; Silva e Cardoso, 2003). Como sintetizam Silva e Cardoso (2003:195),

> "O crescente domínio do modo de produção capitalista e a sua penetração nas colectividades rurais têm vindo a perturbar certos equilíbrios tradicionais a vários níveis e em vários aspectos: (i) em termos económicos, pela desintegração das economias camponesas, forçadas a reestruturar-se em função dos imperativos da industrialização e da modernização; (ii) em termos sócio-políticos, provocando, quer nas colectividades locais, quer nos próprios grupos domésticos, perda de força e autoridade".

Tal situação configurou uma penetração acentuada do urbano no rural que, paulatinamente, foi diminuindo a sua autonomia, transformando-o num rural impuro (Sarmento e Oliveira, 2003), cada vez mais rurbano (Pérez, 2001;

Roca, 2001). Na justa medida em que este processo avançava, diminuía o peso relativo da agricultura na economia (Cardoso, 1993) e as transformações demográficas, económicas e sociais que daqui resultaram promoveram a separação entre o rural e o agrícola, verificando-se que

> "o mundo rural e agrícola é hoje profundamente influenciado por objectivos de natureza não-directamente produtiva [...][em que] o modelo espaço-temporal clássico baseado na dicotomia rural/urbano ou agricultura/indústria não mais se adequa para explicar uma realidade sujeita a profundas alterações" (Henriques, 2002:153 e157).

Os problemas que daqui resultaram foram fortemente visíveis nos países designados em vias de desenvolvimento, onde a intervenção estatal, através de programas de extensão rural e das preocupações com o crescimento dos outputs importados dos países industrializados, provocou

> "experiências [...] decepcionantes, na medida em que falharam em objectivos essenciais, como o rápido crescimento da produção e a resolução dos problemas alimentares internos, para além de não terem atenuado as diferenciações sócio-económicas nas comunidades rurais" (Cardoso, 1993:34).

No caso da Europa, o planeamento pensado para as zonas rurais radica, no pós-Guerra, nos ditames da perspectiva funcionalista do desenvolvimento emanada dos EUA através do Plano Marshall, "o modelo da 'eficiência norte-americana'" (Moreno, 2002:128).

Segundo Moreno (2002), a expansão destas orientações foi particularmente facilitada no caso da Grã-Bretanha, pois esta já antes da guerra tinha iniciado o processo de urbanização do campo com o desenvolvimento acentuado da rede de transportes. Nesta situação assenta a perspectiva britânica de manutenção dos serviços nas zonas rurais, de entre os quais a escola, desde os anos 40. O contrário aconteceu numa parte considerável da França e nos países do Sul onde tais condições não se verificavam.

No caso francês do pós-Guerra, o processo de modernização da agricultura assume contornos nacionalistas, sendo esta considerada um sector-chave para o qual se direccionam medidas promotoras do aumento da produtividade, a par com medidas que pretendem equiparar os direitos dos rurais com os dos urbanos – data desta época

> "uma doutrina de descentralização cultural e educação permanente [que] se traduz no apoio a associações e na dotação de equipamentos e infra-estruturas para as vilas." (Moreno, 2002:129)

Esta acção é intensificada nos anos 60 com a implementação de uma política de estruturas e de ampliação da política educativa aos excluídos do sistema – formação de adultos e animação socio-cultural (id.). Na opinião de Moreno (id.:131) este conjunto de políticas, sob uma aparência favorável ao desenvolvimento rural, não deixava de revelar que "eram os interesses do produtivismo agrícola que mais peso tinham nas decisões do Estado, bem como na orientação corrente da PAC."

Como refere Barros (1998), o desenvolvimento rural nesta época integrava uma lógica sectorial-agrícola em que as preocupações apontavam exclusivamente para a organização dos mercados e para a fixação dos preços, integrando-se, mais tarde, na PAC – Política Agrícola Comum –, a melhoria das estruturas produtivas.

Nos anos 70, já em contexto das medidas estruturais, começam a surgir as primeiras referências espaciais, nomeadamente, distinguindo-se zonas desfavorecidas e de montanha. No final da década de 80 manifestam-se claramente preocupações de que resultam políticas e medidas em ordem ao ordenamento e ao desenvolvimento rural (Barros, 1998).

No contexto mais vasto a nível mundial, as estratégias de desenvolvimento no que à agricultura diz respeito seguiram os modelos prevalecentes no pós-Guerra, verificando-se a sua secundarização (Cardoso, 1993).

Nos países em vias de desenvolvimento e, particularmente, nos países asiáticos e latino-americanos, assiste-se, nas décadas de 50 e de 60, à implementação de programas de extensão rural, que tinham em vista o crescimento dos outputs agrícolas, e suportados pela importação de tecnologia agrícola dos países fortemente industrializados. Estes programas fracassaram, concorrendo para o efeito questões estruturais, nomeadamente a concentração fundiária, que necessitava de reformas institucionais prévias,

e a inadequação das tecnologias e a falta de incentivos aos agricultores, não obstante se terem quebrado os mitos de irracional e avesso a mudança associados aos camponeses – pela capacidade por estes demonstrada de comportamentos económicos racionais, (Cardoso, 1993) –, que a lógica liberal capitalista tinha alimentado ao longo de séculos – os camponeses não eram considerados homo oeconomicus (Silva, 1998; Moreno, 2002).

Nos anos 70, e como resultado das preocupações exclusivas com os aspectos produtivos, em detrimento dos redistribuitivos, que provocaram desigualdades múltiplas nas estruturas sócio-económicas e promoveram a concentração da terra e o endividamentos dos camponeses, surgem ideias, como vimos, que apontam para a satisfação das necessidades básicas da população e, em sequência, programas de desenvolvimento rural integrado (DRI). Segundo Cardoso (1993:36),

> "de uma época na qual a agricultura tinha como papel central o de ser fonte de acumulação e de mão-de-obra para a indústria nos processos de desenvolvimento, passa-se para uma típica dos anos setenta, na qual o pensamento económico tende a considerar a agricultura como sector prioritário e objecto central das estratégias e políticas de desenvolvimento estatais."

A perspectiva do Desenvolvimento Rural Integrado (DRI), assentando na conceptualização de Lebret[4] do "desenvolvimento de todo o homem e para todos os homens" (Casablanca, 1992:31, cit. por Moreno, 2002:134), surge para ser implementado no Terceiro Mundo através do Banco Mundial[5], da FAO[6] e do PNUD, segundo uma abordagem sistémica, como resultado de uma reflexão que constatou que o crescimento rápido nas zonas rurais não tinha possibilitado o acesso equitativo aos equipamentos e serviços sociais, e que o

[4] "Técnico de desenvolvimento nos anos 50, fundador da revista Economie et Humanisme e um dos principais redactores da Populorum Progressia" (Moreno, 2002:134)
[5] "O Banco Mundial ou, mais propriamente, Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento é uma agência do sistema das Nações Unidas, fundada a 1 de Julho de 1944 por uma conferência de representantes de 44 governos em Bretton Woods, New Hampshire, EUA, e que tinha como missão inicial financiar a reconstrução dos países devastados durante a Segunda Guerra Mundial. Atualmente, sua missão principal é a luta contra a pobreza através de financiamento aos Estados. Seu funcionamento é garantido por quotizações definidas e reguladas pelos países membros." (http://pt.wikipedia.org/wiki/Banco_Mundial)
[6] FAO – Food and Agriculture Organization, "é uma organização das Nações Unidas cujo objectivo é elevar os níveis de nutrição e de desenvolvimento rural. Foi fundada a 16 de Outubro de 1945, no Quebec, Canadá." (http://pt.wikipedia.org/wiki/Organiza)

modelo tecno-burocrático de desenvolvimento rural se constituía como instrumento de controlo (Ruttan, 1984, cit. por Moreno, 2002:134).

Na década de 80, surgem trabalhos produzidos por organizações importantes a nível mundial e europeu que traduzem um conjunto de preocupações relativamente ao mundo rural que, assentes na constatação do esgotamento do modelo de desenvolvimento vigente e justificando a crise do mundo rural com a sua dificuldade de integração no modelo de sociedade que aquele produziu, relevam a necessidade de se operar uma mudança ao nível dos modos de se pensar as funções do campo e da agricultura que a sociedade solicita. Tratava-se, pois, face ao decréscimo de importância que a agricultura assumia no mundo rural, de responder à necessidade de revitalização e de diversificação dos espaços e das comunidades rurais entretanto marginalizadas (Cardoso, 2003).

Como assinalaram Reis e Lima, surgem, nesta década,

> "novas concepções sobre o processo de desenvolvimento [que] atribuíram e reconheceram ao espaço rural inesperadas funções de regeneração, até então esmagadas pelas concepções de desenvolvimento que marcaram o período do pós-guerra […]" (1998:331)

São disto exemplo, o já anteriormente citado relatório "O Nosso Futuro Comum", da Comissão Mundial do Ambiente e do Desenvolvimento das Nações Unidas, de 1987, onde, a partir do princípio da possibilidade de conciliação das actividades humanas com a natureza e da obtenção de benefícios desta relação, se começam a desenhar os contornos do que a seguir se viria a conceptualizar como desenvolvimento sustentável; e também a comunicação da Comissão Europeia ao Conselho de Ministros e ao Parlamento, "O Futuro do Mundo Rural", que

> "introduziu de forma explícita um forte sinal simultaneamente ecológico e ruralista, com o claro propósito de criar opinião no sentido da complementaridade e interrelação entre os sistemas que giram em torno do meio rural." (Barros, 1998)

No caso europeu, e a partir desta comunicação, surge a tipificação das áreas rurais a três níveis: (i) zonas rurais próximas dos centros urbanos em que se verifica a existência de disputa dos solos, de fenómenos de degradação ambiental e em que se fazem sentir fortes influências da cultura urbana, por força da expansão urbanística; (ii) zonas rurais onde existe actividade agrícola importante que se encontra ameaçada pela desestruturação social e dos sistemas de produção agrícola devido ao êxodo rural e à atractividade urbana; (iii) zonas rurais marginais com problemas múltiplos decorrentes da baixa produtividade dos solos e dos acessos difíceis (id.).

Com base nesta tipificação, a Comunidade definiu políticas e construiu instrumentos em ordem ao desenvolvimento económico e social em que fosse garantida a existência do sector agrícola, mas em que, simultaneamente, fosse possível implementar, no espaço rural, e salvaguardando os recursos naturais, actividades não agrícolas. De reserva de mão-de-obra, o mundo rural cada vez mais esvaziado e complexificado pelos problemas que os modelos de desenvolvimento implementados anteriormente lhe causaram, passa a reserva de paisagem.

A primeira iniciativa comunitária em ordem à promoção do DL em meio rural "com base na valorização e diversificação do seu potencial de recursos e iniciativa" (Barros, 1998:11) foi o programa LEADER I, lançado em 1991.

Este programa e os que se lhe seguiram têm vindo a influenciar decisivamente o contexto português, como adiante se analisará.

2.2. O contexto português

No contexto do pós-Guerra, a agricultura portuguesa não foi alvo do mesmo tipo de intervenção estatal que caracterizou o período da reconstrução dos países afectados pela guerra e de desenvolvimento dos países asiáticos e latino-americanos. Vivendo numa conjuntura de forte isolamento político, o país sofreu de isolamento económico, não aproveitando os impulsos do Plano Marshall[7] como outros o fizeram. Este isolamento reforçou as idiossincrasias da agricultura nacional, caracterizada pelo minifúndio, no Norte, e o latifúndio, no Sul, e impossibilitou os processos da sua modernização, o que viria a ser um forte contributo para o aprofundamento das desigualdades em termos de desenvolvimento no território nacional e entre este e o dos outros países da Europa. Esta situação viria a ser agravada pelos impulsos à industrialização nas periferias de Lisboa e Porto, no final da década de 50, para onde se deslocaram massas de trabalhadores rurais e, na década de 60, pelos fenómenos migratórios para a Europa, que deixaram o mundo rural desertificado e, consequentemente, provocaram o gradual abandono da agricultura.

Já em época da primavera marcelista, Portugal também tentou a implementação de programas de DRI, mas, como assinala Portela (1999) constataram-se várias limitações no seu desenvolvimento – carências em termos de planeamento, gestão, monitorização e avaliação –, que suscitam dúvidas quanto à sua designação de integrado.

Só com o aparecimento da democracia, em 1974, Portugal assumiu uma política económica, tendo a agricultura como centro das atenções. Entre 1974-1976, desenvolve-se a Reforma Agrária – integrada numa política pública de base nacional em ordem ao desenvolvimento integral do meio rural (Henriques, 2002) – quando

[7] "O Plano Marshall, conhecido oficialmente como Programa de Recuperação Europeia, foi o principal plano dos Estados Unidos para a reconstrução da Europa, nos anos seguintes à Segunda Guerra Mundial, promovido pelo Secretário de Estado dos Estados Unidos, George Marshall. Entre 1948 e 1951, os Estados Unidos haviam contribuído com mais de 13 mil milhões de dólares para a recuperação de 16 diferentes países, todos no plano de influência americana. O principal objectivo do Plano Marshall era fortalecer a Europa Ocidental, do bloco capitalista, de influência norte-americana, contra a influência da União Soviética." (http://pt.wikipedia.org/wiki/Plano_Marshall)

> "já a Europa fordista do pós-guerra se tinha esgotado, depois de trinta anos de um modelo económico de que o Estado-nação era a base essencial, e já a integração europeia levava quase vinte anos de realização (com a Política Agrícola Comum (PAC) a ser o seu ponto de partida)" (id.:154).

Efectivamente, o arranque de políticas que equacionam a agricultura portuguesa como essencial para o desenvolvimento do país dá-se num momento em que os países da Europa comunitária, a partir da apropriação da reconceptualização de desenvolvimento que se opera no seio da ONU, encetam processos em que a questão do rural passa a ser assumida como um todo e em que a dimensão agrícola surge a par com outros elementos diferenciadores que potenciem o seu desenvolvimento.

Com a nova vaga de migrações internas para as cidades que ocorre no início da década de 80 a situação de crise do mundo rural português acentua-se, pois nem a questão agrícola, nem os problemas sociais a ela associados estavam minimamente resolvidos. Aprofundam-se, deste modo, os fenómenos de exclusão do rural face ao urbano.

Decorrente das mudanças entretanto em curso na sociedade portuguesa em que se assinalam as transformações na economia não-agrícola, no mercado de trabalho e nas formas de socialização e de consumo (id.), operam-se novas mudanças na agricultura e a autonomia do mundo rural torna-se cada vez mais relativa, sem que, no entanto, isso signifique equidade com o mundo urbano.

Face à aproximação cada vez mais acentuada a uma sociedade de mercado em que as lógicas de desenvolvimento assentam nos padrões economicistas, os campos portugueses, consubstanciando, por excelência, os espaços maiores da sociedade ruralista resultante das políticas do Estado Novo, logo, não preparados para a sua afirmação, vêem, assim, intensificar-se processos que vão marcando a sua dependência relativamente ao urbano. Ou seja, um mundo rural que, embora em mutação particularmente acelerada devido aos fenómenos migratórios da década de 60, ainda mantinha muitas das características bem definidas que o distinguiam do urbano – a produção de alimentos, o predomínio da agricultura, a família com modos de vida, valores e comportamentos próprios, e uma paisagem que era o rosto da manutenção de equilíbrios entre a natureza e a actividade humana (Ferrão, 2000) –, começa "a

integrar funções, actividades económicas, organizações sociais e tipos de paisagem que se vão aproximando de padrões urbanizados" (Sarmento e Oliveira, 2003:17).

Para tal concorrem as melhorias introduzidas ao nível das vias de comunicação e dos transportes, que facilitam as trocas comerciais, e as mudanças culturais resultantes do acesso a novas tecnologias, dos novos processos de socialização que as migrações pendulares e a pluriactividade crescente potenciam, e do alargamento substancial da escolarização (id.).

Dependendo da sua maior ou menor proximidade aos centros urbanos e aos pólos de desenvolvimento que, entretanto, numa lógica tributária das perspectivas difusionistas, se foram implementando, assim o mundo rural foi intensificando a sua autonomia relativa face ao urbano. Nas zonas que mais distantes ficavam destes pólos, não obstante também terem sofrido da penetração da cultura urbano-centrada e sujeitas a algumas mudanças, nomeadamente pelo acesso a infraestruturas que não possuíam, a autonomia é maior, mas tal não significa que, em termos de desenvolvimento global, tenham ficado equiparadas ao outro mundo rural. Pelo contrário, porque não se situam nos raios geográficos capazes de receberem os efeitos difusores dos pólos de desenvolvimento, são confinadas a uma dupla exclusão, pois não só não beneficiam destes efeitos a nível regional, como não são alvo de qualquer política nacional de discriminação positiva que lhes possibilite a criação de condições em ordem à recuperação do atraso estrutural em que se encontram.

No contexto das mudanças operadas nos anos 80 começam a configurar-se vários mundos rurais em Portugal, em que o rural se separa cada vez mais do agrícola (Ferrão, 2000; Henriques, 2002), à semelhança do que já tinha acontecido na Europa comunitária e que levou, como vimos anteriormente, no final da década, a que as políticas europeias, depois de feita a tipificação desses mundos, equacionassem programas específicos de intervenção. Mundos rurais estes onde a agricultura se constitui cada vez menos como factor de emprego (Moreno, 2002) e, consequentemente, se afirmam cada vez mais "objectivos de natureza não-directamente produtiva" (Henriques, 2002:153).

Com a integração na Comunidade Económica Europeia (CEE), em 1986, Portugal adopta as lógicas de diferenciação dos espaços locais, mas, no

entanto, na primeira fase da integração, o que se verifica é uma centração nas questões agrícolas e a ausência de perspectivas direccionadas para o desenvolvimento rural. Segundo Henriques (id.), estas políticas, relativamente ao que se tinha passado anteriormente com a Reforma Agrária, correspondem à

> "substituição de uma visão integral e integrada do desenvolvimento agrícola e rural por uma outra em que a comparação e os normativos europeus conduziram a uma lógica selectiva, de redução do universo de destinatários e de limitação dos recursos a valorizar." (Henriques, 2002:155)

Esta situação, associada aos factores de mudança externos à agricultura, provocaram alterações significativas no mundo rural, verificando-se que, no final da década de 80, mais de metade das famílias ligadas à agricultura obtinham os seus rendimentos noutras áreas da dimensão produtiva, o que revelava uma tendência para a pluriactividade no sector agrícola, que hoje, estando consolidada na economia do país, "é uma marca estrutural que confere um cunho próprio às dinâmicas sociais e aos agentes desse processo" (Henriques, 2002:156).

Paralelamente, o mundo rural, com a saída maciça dos mais jovens, confronta-se com fenómenos de envelhecimento e de feminização.

No período inicial da integração na CEE dá-se um grande aumento do número das associações de agricultores, mas o seu desenvolvimento foi feito sem grande autonomia e com base numa forte dependência do Estado, que obstaculizou a conquista de poder de interlocução que noutros países, como por exemplo em França, os agricultores já detinham (Henriques, 2002).

Portugal, como à entrada para a comunidade não tinha desenvolvido um Estado-Providência agrícola como tinham tido a possibilidade de fazer, bastantes anos antes, os países que tinham criado a PAC, nem posteriormente à integração conseguiu impor modificações importantes na PAC que viabilizassem o desenvolvimento das suas especificidades (id.), não beneficiou dos apoios europeus como seria desejável. Esta situação não foi exclusiva do caso português, pois as políticas da PAC "beneficiam excessivamente os agricultores ricos e os países ricos" (Henriques, 2002:160).

No início dos anos 90 dá-se a reforma da PAC (1992), que começa a deslocar-se de uma política exclusivamente direccionada para a regulação dos preços e dos mercados para políticas que também contemplam medidas com objectivos de carácter agro-ambiental, de reordenamento sócio-estrutural e agro-florestal, que abrem perspectivas de articulação entre a PAC e os objectivos do desenvolvimento rural (Barros, 1998; Henriques, 2002). Segundo Barros (1998), as medidas tomadas tiveram grande receptividade e campo de aplicação no nosso país ao nível agro-ambiental e da arborização das terras agrícolas.

Para Henriques (2002), as políticas europeias agora contemplando a dimensão da heterogeneidade e da diferenciação entre rural e agrícola são, no entanto, subsidiárias no contexto da PAC. Contudo, considera que a sua aplicação em Portugal, seja através da Iniciativa Comunitária LEADER ou de propostas nacionais integradas em programas operacionais, tem tido "um impacto local muito positivo e correspondem a objectivos adequáveis aos interesses do mundo rural português" (id.:161).

Além do associativismo dos agricultores a que se assistiu no pós-integração europeia, ganhou corpo, particularmente no final da década de 80 e início da de 90, um movimento associativo direccionado para o desenvolvimento local em meio rural, a que fizemos alusão no ponto anterior, que tem fortemente assegurado o desenvolvimento de projectos financiados pelo programa LEADER. A este respeito, Mortágua (1998) considera que o êxito das práticas de DL tem sido mais quantitativo do que qualitativo, o que vai ao encontro da reflexão de Henriques (2002) quando considera necessário "que o associativismo local e as organizações que têm em vista o desenvolvimento [se passem] a constituir [como] um agente de racionalidades alternativas e verdadeiramente de base endógena" (Henriques, 2002:169).

Apesar dos benefícios obtidos com a implementação de medidas em ordem ao DL em meio rural, quer à crítica de Camilo Mortágua, quer à chamada de atenção de Maria Adosinda Henriques subjaz a ideia da persistência de problemas nos processos que consubstanciam o DL de que, naturalmente, o mundo rural sai prejudicado. Se, por um lado, existe vontade de transformar o estado das coisas, por outro, os modos em que radica a

prossecução dessa vontade ainda não encerram o essencial dos princípios do DL, que tem nas dimensões endógenas a base do seu sucesso.

Não é estranho que estas críticas surjam, levando em consideração que o DL em meio rural pressupõe uma rotura com a ideologia neoliberal dominante de cariz essencialmente economicista e urbano-centrado, e implica, por isso, a assumpção dos actores locais como os sujeitos protagonistas do desenvolvimento, coisa que muitas vezes não acontece porque os actores que compõem as ADLs não conseguem resistir ao peso da tecno-burocracia inerente à organização de qualquer projecto de intervenção a nível local, transformando-se em agentes distantes do que é essencial – as pessoas do terreno.

Efectivamente, convocando para aqui a experiência adquirida com os projectos desenvolvidos ou apoiados pelo ICE, verifica-se que o trabalho burocrático previamente exigido para a organização de um projecto e durante a sua realização obedece a uma lógica que se situa nos antípodas da do DL. Encontrar, no seio da associação, um equilíbrio entre as duas é um trabalho hérculeo, que, aliás, raras vezes é atingido, pois quando o sucesso no terreno é alcançado é sempre porque se privilegiou o terreno em detrimento das imposições normativas, à custa do dispêndio de horas de trabalho, em desoras.

Além disto, correspondendo o DL a uma aprendizagem colectiva da participação democrática que não se encaixa na lógica dominante do tempo urgente que caracteriza a sociedade actual, compreende-se que, globalmente, o mundo rural português não tenha atenuado a crise em que se encontrava e, pelo contrário, a tenha visto agravar-se com a tendência de litoralização particularmente acentuada nos últimos anos.

Nesta perspectiva, embora, como refere Henriques (2002), seja inquestionável o efeito positivo das acções implementadas no mundo rural português, este não viu a sua situação substancialmente melhorada.

Atendendo à importância dos meios rurais em si próprios e para a sociedade em geral, torna-se cada vez mais necessária, portanto, para que tenha futuro, e como há catorze anos afirmava A. Melo, a existência

> "de um compromisso geral por parte da sociedade global para preservar o que dele resta hoje em dia, dando real valor à qualidade do seu ambiente e dos seus produtos e discriminando positivamente a seu favor" (Melo, 1991:151).

3. O mundo rural português – caracterização social

Sob o efeito conjugado das conjunturas políticas nacionais e das políticas acentuadamente mais transnacionais que se têm vindo a desenvolver nas últimas décadas, o mundo rural português foi-se transformando indelevelmente, o que o tem configurado numa autonomia cada vez mais relativa face ao mundo urbano. Uma tal situação, no entanto, não é sinónimo de desenvolvimento para todos os espaços rurais e muito menos de equidade entre eles e os espaços urbanos. Como se referiu num outro registo,

> "Esta constatação poderá levar à emergência de algumas confusões, nomeadamente se formos induzidos a tomar o todo pela parte e se formos levados a pensar que, sendo esta autonomia cada vez mais relativa, os problemas do mundo rural se começam a diluir num contexto global." (Sarmento e Oliveira, 2003:19)

Com efeito, o mundo rural português é, hoje, composto por espaços rurais muito diferenciados não pelas suas idiossincrasias culturais ou societárias, mas pelos não-acessos a processos que viabilizem o seu desenvolvimento numa sociedade democrática. Como refere Ferrão (2000), hoje em dia acentuam-se as diferenças entre os espaços que geograficamente estão integrados na área de influência das cidades e os espaços rurais exteriores às regiões urbanas, que sofrem

> "de uma contradição evidente: a valorização simbólica e política que lhe é hoje atribuída no contexto dos discursos patrimonialistas contrasta com a fragilidade de meios efectivamente mobilizáveis nesse sentido, com a escassez de resultados entretanto obtidos […] e com estreita dependência de práticas de consumo urbanas cuja durabilidade está longe de corresponder a uma realidade incontroversa." (Ferrão, 2000:49)

Reflectindo sobre a agricultura portuguesa e os reflexos, no mundo rural, dos modelos de desenvolvimento assentes numa lógica de crescimento polarizado, José Carlos Albino, em 1998, considerava que mundo rural correspondia a um mito e/ou uma nostalgia, pois este não existia nem em

Portugal, nem na Europa Comunitária. Sustentava a sua afirmação com a inexistência de territórios contínuos que consubstanciassem uma cultura autónoma "com papel relevante nas sociedades em que se incorporam" (Albino, 1998:25) em contraponto com a existência de

> "'zonas' de cultura rural de dimensões variadas, em territórios fortemente despovoados e com débeis e pouco diversificados tecidos empresariais, em que se desenvolvem 'urbes' sustentadas pelas administrações públicas centrais e locais e actividades comerciais e de serviços que servem os funcionários públicos, as famílias proprietárias e as populações que viram o seu poder de compra aumentado através de políticas assistencialistas/caritativas, consubstanciadas principalmente pelos chamados Programas Ocupacionais." (id.:ibid.)

Este discurso poderá ser considerado um retrato dramático e exagerado da situação do mundo rural português, mas o seu conteúdo não deixa, por isso, de corresponder à realidade que se vive e de ilustrar de que modo a relatividade da autonomia do rural face ao urbano se foi construindo em contexto de um desenvolvimento polarizado que beneficiou as zonas óptimas (Albino, 1998) em detrimento daquelas que se situam longe dos centros urbanos e do litoral, mas que, de uma maneira geral, grandemente por força das vias de comunicação e dos meios de comunicação social "de lógica massificadora e consumista" (id.:ibid.), tem correspondido ao que Lopes (1989:131, cit. por Cristóvão, 1995:24) designa por "urbanizar-se sem mudar de lugar".

Com os espaços rurais cada vez mais rurbanizados (Pérez, 2001; Roca, 2001) têm-se, actualmente, populações que habitam os campos que são o rosto das mudanças económicas, sociais e culturais sucessivas porque estas zonas foram passando nas últimas décadas.

3.1. Famílias e migrações

Do ponto de vista demográfico, a família[8] é uma micro-população, ocorrendo no seu âmbito nascimentos, mortes e, não raramente, migrações. No século XX português registaram-se mudanças significativas tanto no seu número, como no número de pessoas que a compõem (Rosa e Vieira, 2003).

Quanto ao número de famílias, Rosa e Vieira (id.:57-78) assinalam que, entre 1900 e 2001, este triplicou (de cerca de 1 300 000, passou para cerca de 3 651 000), embora o aumento não tenha sido regular em todas as décadas. Com a excepção da década de 60, em que se verificou uma diminuição do número de famílias – com uma taxa de variação de -0,5% –, todas as outras décadas registaram taxas de variação positivas e foi na década de 70 que o acréscimo assumiu o valor mais alto do século (24,7%). Almeida et al. (1998:46) assinalam a década de 70 como o período em que "a família em Portugal regista algumas transformações profundas".

No que respeita ao número de pessoas por família, Rosa e Vieira (2003) distinguem dois períodos ao longo do século XX: um, que corresponde à primeira metade do século, em que se registaram algumas oscilações, mas em que o número médio de pessoas por família foi praticamente semelhante – entre 4,1 e 4,3 pessoas por família –; e, outro, a partir dos anos 50, em que esse número médio, década após década, foi diminuindo: de 4,2, em 1950, passou a 3,8, em 1960, a 3,7, em 1970, a 3,4, em 1981, a 3,1, em 1991, chegando-se, em 2001, a 2,8.

A esta diminuição do número médio de pessoas por famílias estão associadas, segundo Rosa e Vieira (2003), mudanças ao nível da composição familiar, uma vez que os agregados familiares mais numerosos – com 5 ou mais pessoas – diminuem e aumentam os compostos por um menor número de elementos – com 2 ou menos pessoas.

Outro dado caracterizador da família no século XX português emerge da forma como a família se constitui. De uma forma tradicional, pelo casamento, em que a família normalmente só se dissolvia pela morte, passou-se a uma grande diversidade de situações familiares em que, para além da viuvez, surge

[8] À designação família que aqui utilizamos subjaz o conceito de família clássica adoptado nos Censos de 1991 e 2001.

o divórcio como forma de dissolução da família. Quando se dá a constituição de uma nova família nem sempre é o casamento institucional que está na sua base e os filhos que nascem muitas vezes não resultam de um único casamento.

De acordo com as autoras que temos vindo a citar, podem-se distinguir três fases no processo de complexificação da família portuguesa neste século: a primeira, até aos anos 40; a segunda, até meados dos anos 70; e a terceira, dos meados dos anos 70 até à actualidade.

A primeira fase é caracterizada por índices altos de celibato e casamento tardio. Como referem as autoras,

> "Numa sociedade muito baseada na economia agrícola (em 1940 ainda cerca de 50% da população se encontrava a trabalhar no sector primário) a propriedade fundiária detinha um papel de destaque na economia familiar. E entre os jovens matrimoniáveis a existência de uma lógica restritiva de regulação matrimonial levava a que muitos destes nunca chegavam a casar, em virtude de não estarem garantidas as condições de independência económica que a «posse da terra» possibilitava" (id.:62).

Com efeito, tradicionalmente, os meios rurais estruturavam-se em torno de organizações familiares sedeadas na casa que passava de geração em geração e onde todos habitavam – os pais com um dos filhos casados (o herdeiro) (Wall, 1998) e os solteiros, contribuindo todos para a economia familiar através do trabalho na terra e da criação de animais.

A segunda fase caracteriza-se pelo aumento dos níveis de nupcialidade, pela precocidade em termos da idade do casamento e pela relação forte entre casamento e procriação (Rosa e Vieira, 2003).

É uma fase que coincide com fenómenos migratórios intensos em que se dá o êxodo rural para as cidades – particularmente, Lisboa e Porto – no contexto da industrialização das suas periferias e do desenvolvimento dos serviços, e se assiste à emigração para a Europa – especialmente para a França e depois para a Alemanha[9] –, que se encontrava em período de reconstrução económica do pós-guerra. Tal como noutros momentos da

[9] De acordo com as estatísticas do INE recolhidas por Rosa e Vieira (2003:50), "entre 1968 e 1972, 60% dos emigrantes portugueses tinham por destino a França (38%) e a Alemanha (22%)".

história do país, a emigração surge afirmando-se como um elemento estrutural da sociedade portuguesa (Almeida, 1999; Rosa e Vieira, 2003)[10].

Machado e Costa (1998), numa análise do período 1960-1991, situam na década de 60, período em que se concentram estes fluxos migratórios, o início de um tempo de transformação estrutural do país que se continua a caracterizar pela acentuada litoralização, crescimento urbano e despovoamento do interior.

Esta fase foi particularmente importante no que à constituição da família rural diz respeito, bem como nas mudanças económicas e culturais que se operaram nos campos.

Foram os mais novos que se começaram a deslocar do campo para a cidade e, deste modo, a enfraquecer a família rural que se vê "coarctada no número de elementos activos a trabalhar para o acervo comum" (Sarmento e Oliveira, 2003:21).

Longe da família e financeiramente independentes, os jovens passam a ter facilitadas as condições para a constituição de novas famílias, pelo casamento (Rosa e Vieira, 2003), que já não se realiza apenas com base nos conhecimentos de proximidade da aldeia ou das aldeias vizinhas, mas que tende a acontecer a partir de universos mais vastos.

Entretanto, o mundo rural, com a saída dos mais jovens, passa a contar com uma composição social fortemente caracterizada por uma população envelhecida e feminizada – numa primeira fase das saídas para o exterior da aldeia as mulheres casadas não acompanham os maridos e, culturalmente, às solteiras, não são possibilitadas iguais oportunidades de movimentos como aos homens.

A tradição do poder concentrado na figura paterna quebra-se com a crescente autonomização e independência financeira dos filhos que partem

[10] Rosa e Vieira (id.:48)) consideram que, pelo facto da emigração de tido sempre uma importância superior à imigração, Portugal se caracterizou "quase até ao final do século XX, como um país tipicamente de emigração". Baseadas em Peixoto (1999), as autoras distinguem três fases principais na emigração portuguesa do século XX: uma primeira, desde o início do século até meados dos anos 50, em direcção ao continente americano, principalmente para o Brasil; uma segunda, desde meados da década de 50 até meados da década de 70 – fase com maiores valores de emigração –, em direcção à Europa; e uma terceira fase, de meados dos anos 70 até ao final do século, em que se verifica uma desaceleração no fenómeno emigratório no final da década de 70, mas um aumento na década de 80, em que continua a emigração para a Europa, desta feita para a Suiça, para a Espanha e a Alemanha, e também para destinos transatlânticos. A esta situação não é estranha a possibilidade de mobilidade de trabalhadores surgida com a integração de Portugal na CEE, em 1986.

para outras paragens longe da aldeia. Como praticamente não há família que não tenha sido afectada pelo fenómeno da emigração o funcionamento social e cultural aldeão reconfigura-se, passando muito do ambiente cultural local a girar em torno dos tempos de férias dos emigrantes. Não é por acaso que um pouco por todo o território nacional é no mês de Agosto que se concentram as festas das aldeias em honra dos santos padroeiros. Precisamente porque é nesse mês que os emigrantes na Europa gozam de períodos de descanso, muitas das festividades foram transferidas dos seus tempos originais para o período estival para que estes tenham oportunidade de participar na vida da aldeia. Como regista Portela,

> "Dá-se início a novos rituais festivos, por exemplo nos casamentos, e as notas de francos e marcos passam a enfeitar os andores dos santos padroeiros da terra quando em procissão" (1997:3).

Este aspecto assume grande importância ao reflectir-se sobre o papel desempenhado pelos emigrantes no desenvolvimento dos seus locais de origem, pois, com o envio de grandes remessas de dinheiro para a família que ficou e com o que deixam nos momentos de férias através das trocas comerciais, os emigrantes constituem-se como factor de revitalização momentânea do ambiente aldeão, sendo, por isso, natural que à sua volta se criem dinâmicas que, simultaneamente, lhes alimentem a vontade de regressar à aldeia e beneficiem da sua presença.

A terceira fase do processo de complexificação da família no século XX português decorre de meados da década de 70 até à actualidade.

Segundo Rosa e Vieira, esta fase caracteriza-se

> "por um novo retardar da idade do primeiro casamento, quebra de casamentos, aumento dos divórcios, enfraquecimento da relação entre casamento/constituição da família/procriação e complexificação das estruturas familiares" (2003:63).

São factores associados a esta transformação a mudança de regime político e, consequentemente, todos os processos inerentes de transformação cultural e económica, agora facilitados pela existência de melhores acessibilidades dos pontos de vista espacial, da informação e do conhecimento, pelo alargamento da escolarização, pelo aumento das

qualificações profissionais e pela cada vez maior participação feminina no mercado de trabalho (id.). A este último nível, Almeida et al. (1998) assinalam, por exemplo, que entre 1960 e 1996 a percentagem das mulheres portuguesas a exercer uma actividade profissional subiu de 13,1% para 42,2%, considerando que a tal facto não será estranha a evolução verificada nos níveis de escolaridade alcançados pelas mulheres.

É uma fase em que a taxa de nupcialidade declina, aumentam os modos alternativos de viver a conjugalidade, aumenta a frequência do divórcio, baixam as taxas de fecundidade e de natalidade, o que, segundo Almeida et al. (1998), releva da generalização das práticas de controlo dos nascimentos e dos novos processos de assunção do casamento e do lugar dos filhos.

Nesta fase, assiste-se a mudanças ao nível da administração simbólica da infância[11] (Sarmento, 2005; 2003d; 2003c; 2003b; 2001), emergindo, nas palavras de Almeida et al. (1998:47), um "ideal de uma infância protegida", que se traduz em

> "investimentos mais elevados no plano dos afectos, do bem-estar material que as gerações anteriores não tiveram, de percursos escolares longos tendo em vista a inserção e a promoção socioprofissional" (id.:ibid.).

Como já vimos, acentua-se neste período a concentração urbana e o domínio da cultura urbana sobre o rural, que penetra neste de forma ininterrupta.

A família rural, que já vira partir muitos dos seus braços, passa neste período a assistir à saída pendular dos que, entretanto, cresceram e prosseguiram estudos por força do alargamento da escolarização. Saída pendular esta durante o tempo de estudo na vila ou cidade mais próximas, mas que se transforma quase sempre, para os que chegam mais longe, em saída definitiva. Para os que abandonam precocemente a escola, não cumprindo a escolaridade obrigatória, ou para aqueles que, cumprindo-a, não querem ou não podem prosseguir estudos, a pendularidade mantém-se em grande medida, pois a tendência é, na ausência de possibilidades de trabalho, na aldeia, para além da agricultura, integrar o mercado de trabalho aos mais

[11] Manuel Sarmento define a administração simbólica da infância como "o conjunto de disposições sociais que permitem ou interditam as práticas das crianças" (Sarmento, 2005).

diversos níveis (mas naqueles que menor qualificação requerem) no centro, alimentando, desta forma, o sistema de pluriactividade crescente (Henriques, 2002) que caracteriza o meio rural. Quando esta integração no mercado de trabalho não permite que os habitantes rurais regressem diária ou semanalmente à casa, na aldeia, esta assiste a mais saídas definitivas.

Além disto, com toda a penetração da cultura de cariz urbano-centrado a que se tem assistido, não obstante o peso da cultura local, a família rural confronta-se com os mesmos processos de complexificação da estrutura familiar que se verificam no meio urbano, nomeadamente os que decorrem do divórcio ou das uniões de facto. Embora não possuamos dados fiáveis que nos permitam afirmar que estes processos têm menor expressão no meio rural do que no meio urbano, a empiria que detemos, pelo contacto que temos mantido com populações rurais no âmbito do PER, mostra-nos que os divórcios e as uniões de facto são fenómenos que tendem a revelar-se mais naquelas aldeias que se encontram mais próximas das vilas ou das cidades, apesar de se ter conhecimento de situações familiares desta natureza – com a excepção das uniões de facto – noutras que se localizam geograficamente mais distantes. Em várias circunstâncias, não é raro constatar-se o regresso à aldeia de mulheres divorciadas, que viveram durante largo tempo em meio urbano, e que, devido às dificuldades resultantes das conjunturas económicas e ao facto de não serem normalmente profissionais qualificadas, se vêem obrigadas a regressar à casa donde partiram.

Não obstante todas as mudanças por que tem passado e a sua configuração complexificada actualmente, integrando uma pluralidade de formas de organização familiar (Wall, 1998), a família rural não deixou de existir, – tanto mais que, como referem Almeida et al. (1998:59), os fenómenos migratórios do campo para a cidade configuram-se como “empreendimentos familiares e não actos individuais” – e, como afirma Karin Wall (1998:18), “a solidariedade entre três gerações pode continuar a ser significativa ou tornar-se importante em certos momentos da vida familiar”. Tal situação acontece porque, segundo esta autora, o impacto da industrialização e da urbanização se revelou essencialmente ao nível das relações familiares, o que, embora significando mudanças significativas nos modos do funcionamento familiar, não correspondeu à pulverização da família tradicional alargada de três gerações,

ou seja, à sua nuclearização, como se defendia no seio da sociologia da família pouco anos antes da sua investigação.

Apesar das mudanças, e como defende a autora,

> "Nas classes populares, passar de uma economia centrada no trabalho à jorna para uma economia familiar assalariada pode permitir construir uma família solidária mais organizada do ponto de vista da partilha dos recursos." (id.:329)

Com efeito, fosse por contacto directo ou indirecto, nos vários contextos de desenvolvimento do projecto, tivemos conhecimento de várias situações que confirmam a tese de Karin Wall (id.), em que o facto dos elementos activos da família trabalharem fora do contexto da aldeia não correspondia a factor de desagregação familiar, mas, pelo contrário, promovia o estabelecimento de laços familiares solidários em que todos os elementos contribuíam para o desenvolvimento comum.

Em alguns casos, fossem eles de casas de maior envergadura, que revelavam maiores recursos económicos passados de geração em geração, ou casas mais modestas, co-habitavam três gerações – num destes casos, na aldeia de Pereiro, no concelho de Viana do Castelo, até já eram quatro –, seguindo a tradição de co-residência dos pais com o(a) herdeiro(a). Nos outros casos em que a geração mais velha da família ainda era viva, embora vivendo em habitações separadas, esta assumia um papel ainda muito importante na guarda e na educação das crianças, pois, tal como nas outras situações, os membros activos da família integravam o contingente de trabalhadores pluriactivos, desenvolvendo a actividade profissional tanto no sector secundário, como no terciário. Como assinala Portela (1997:3), porque "a terra dá o pão de cada dia, a fábrica o salário mensal".

3.2. Comportamentos sociais: um rural desruralizado cada vez mais urbanizado

Migrações internas e para o estrangeiro, integração dos contingentes para a guerra colonial, alargamento da escolarização e, mais recentemente, os processos de transformação decorrentes da adesão de Portugal à Europa Comunitária potenciaram mudanças profundas nos modos de acção social e cultural do mundo rural português nos últimos 50 anos.

O contacto dos habitantes rurais do país orgulhosamente só até à revolução de 1974 com novas realidades sociais e culturais resultantes das saídas para o exterior, numa conjuntura política e económica indutora de injustiça e de assimetria, promoveu olhares ávidos de captação do novo e do moderno que se contrapusessem, rapidamente, aos da paisagem de origem em que o trabalho duro na terra, quase sem contrapartidas, se tinha constituído como a razão maior do seu afastamento da aldeia.

Recebendo no seu seio, pelo falar e pelo agir dos que tinham ido para fora, a síntese da modernidade, rapidamente o mundo rural "[se] esvazia do que era seu e [se] impregna do que chega de fora" (Portela, 1997:6).

Foram vários os sinais que resultaram dessa impregnação do mundo rural e que aceleraram a sua reconfiguração e que, ontem, no passado recente, como hoje, consubstanciam novas ruralidades que, se por um lado, representam melhores condições de vida pelo que significam de acesso aos bens e meios globais ditos de desenvolvimento na actualidade, por outro, porque são moldadas a partir da cultura urbana (Baptista, 1996) e não integradas numa perspectiva de desenvolvimento endógeno dos espaços rurais, significam a morte lenta das culturas locais e comprometem o futuro do mundo rural.

J. Portela (1997) sintetiza-os, aludindo às mudanças demográficas, à separação entre rural e agrícola, às novas modalidades de transacção financeira, às mudanças de comportamento das crianças em contexto de escolarização crescente e face ao contacto com os meios de comunicação, às acessibilidades espaciais e à passagem do mundo rural de reserva de mão de obra a reserva de paisagem para usufruto dos habitantes citadinos. Assim, o mundo rural

> "Perde gente, rebanhos, gado de trabalho, abandona campos e práticas agrícolas seculares, como a estrumação. Ganha incultos, lixeiras, áreas ditas protegidas e incêndios; dispõe de dinheiros como nunca antes: são francos franceses e suíços, cheques da Previdência, subsídios e fundos de Bruxelas, juros dos bancos; maisons, bens de consumo, pubelas[12] e contentores de lixo, tractores e rações. A canalha sai da aldeia para ir ao ciclo e em casa é a evasão frente à televisão, sempre que a deixam. Continua-se a poupar muito, mas o colchão deixa de ser cofre. É que os banqueiros descobrem depressa o grande peso da pequena poupança. E os bancários, por sua vez, instruem os conterrâneos a tirar o máximo partido do capital. Os serviços móveis, balcões e agências instalam-se antes de outros serviços ou equipamentos públicos e muito antes das IPs. E com estas vias e as auto-estradas o mundo rural passa a local de estada breve ou refúgio urbano, ganhando outras cargas simbólicas e significado económico. E arribam ali citadinos de muitos tipos: caçadores de fim de semana; quadros de meia idade e reformados, nacionais ou não, a recuperar casas de aldeia; gente carente de pseudo-aventuras em viaturas todo o terreno e jovens amantes de emoções fortes e riscos em desportos radicais. E para servir novos gostos e apetites surgem empresários do imobiliário, hotelaria, e turismo de habitação. As novas vias e os carros, novos ou em segunda mão, também permitem aos residentes rurais uma mobilidade espacial intensa, inclusive viagens pendulares diárias entre a casa e o trabalho. Resumindo, em Portugal o mundo rural desruraliza-se e urbaniza-se." (id.:6)

Nos últimos anos, a tendência mantém-se, mas, agora, em vários aspectos, mais exponenciada, e também acrescida pela entrada de novas dimensões problemáticas de raiz urbana.

Nos espaços rurais geograficamente próximos dos meios urbanos de pequena ou média dimensão cada vez são mais os habitantes que se deslocam pendularmente para o trabalho, pois estes já correspondem a uma geração mais escolarizada para quem não há qualquer perspectiva profissional na aldeia onde residem. A aldeia apenas funciona para si como o local de residência e de convívio em dias especiais de festa, pois até ao fim de semana integram as peregrinações às catedrais de consumo que os centros urbanos possuem – os centros comerciais. Nestas peregrinações são também integrados os elementos mais velhos da família. Se, num domingo à tarde, nos dermos ao trabalho – como fizemos – de passar tempos intermináveis em filas de trânsito para entrar num centro comercial e depois nos passearmos pelas suas instalações, observando as multidões, num primeiro olhar são apenas os aldeões idosos que assinalam a presença do rural no espaço urbano, quer pelas dificuldades que apresentam na utilização dos elevadores e das escadas rolantes, quer pelo vestuário que usam, quer pelo aspecto das suas mãos, que

[12] Portela cita, a propósito, o trabalho de Ribeiro (1992) em que esta assinala a ausência de desperdício que se observava no passado na sociedade camponesa, considerando que lixo e lixeira eram estranhas no vocabulário local. Corrente era o uso da corruptela pubela, do francês pubelle, a indicar não só a origem mais imediata, como a temporalidade recente dos fenómenos assim designados.

não escondem as agruras de anos e anos de trabalho no campo, ou, ainda, pelos esgares mais ou menos inconformados perante as refeições macdonaldizadas que os modernos da família teimam em oferecer-lhes; num olhar mais atento, são os jovens quem mais chama a atenção, pois embora o seu modo de vestir – e de se alimentar, também –, nestes contextos, corresponda aos parâmetros da globalização em curso, a roupa que usam destaca-se dos demais jovens urbanos – os jovens originários do mundo rural vestem bem, são mais alinhados, usam o must das tendências modísticas, enquanto que os jovens urbanos, embora dependendo do grupo ou tendência a que pertençam, vestem à moda, mas apresentam um aspecto mais descontraído, mais desalinhado, e mais próximo das tendências das grandes metrópoles norte-americanas.

Estes jovens de meio rural possuem um poder de compra muitas vezes superior ao dos urbanos porque ou deixaram de estudar precocemente e trabalham na construção civil ou em serviços de alguma proximidade ao local de residência, ou, então, estudam, mas aumentam significativamente o seu pecúlio financeiro mensal através de trabalhos pontuais de apoio à família e a vizinhos ou de prestação de serviços em casamentos e baptizados. Muitos deles possuem transporte próprio, motorizada ou carro, e não raramente o veículo apresenta um aspecto modificado e grandes aparelhagens de tunning, que invadem sonoramente os espaços da aldeia ou da cidade com as batidas mais actuais.

O contacto dos jovens com a cultura urbana, pela escolarização e pela invasão mediática, e o seu poder financeiro conjugam-se para a introdução no mundo rural do problema social da actualidade fortemente concentrado nas gerações mais novas – a toxicodependência. Este fenómeno, raro nas aldeias há uns anos atrás, começa a ter grande expressão e com ele problemas diversos associados, como o sejam a instabilidade social local provocada pelos comportamentos delinquentes que os jovens aditos apresentam – normalmente furtos – ou a desregulação familiar que a situação acarreta.

O problema começa, por vezes, muito cedo, logo que na puberdade os jovens se deslocam para o 2º CEB, em escolas do centro. Como só regressam a casa ao fim da tarde, durante o dia há tempo para que o assédio das redes instaladas de tráfico se processe. Se, no meio urbano, com a possibilidade de

acesso facilitado a meios de prevenção e tratamento as situações criadas se constituem em problema de difícil resolução para as famílias, no meio rural, onde acontece precisamente o contrário e onde a tendência, como relativamente a outras questões da vida social, é para o fechamento, o problema configura-se como factor fortemente indutor de fracturas sociais locais. Acresce, que poucas são as situações em que os poderes instituídos locais ou municipais investem na criação de infraestruturas que promovam o enraizamento das crianças e dos jovens através da participação contínua em iniciativas de índole cultural e desportiva, ou pelo desenvolvimento de projectos integrados que viabilizem o reforço dos sentidos identitários.

Outro aspecto que também se tem vindo a reforçar no meio rural prende-se com a sua transformação em reserva de paisagem, que se foi intensificando a partir dos anos 80 com a valorização das dimensões não agrícolas assente na ideia de património (Ferrão, 2000).

Nos anos 80 do século XX, com a emergência do conceito de desenvolvimento sustentável e a disjunção entre mundo rural e agricultura, observam-se, segundo Ferrão (id.:48), três tendências consubstanciadoras daquela valorização: um movimento de renaturalização, que toma a conservação e a protecção da natureza como elemento central; uma procura de autenticidade, a partir da conservação e protecção do património histórico e cultural e como forma de reforço identitário capaz de reagir à vaga uniformizadora dos processos da mundialização; e a mercantilização das paisagens como resultado do aumento do consumo, do tempo livre e da valorização do turismo e do lazer.

Um pouco por todo o país, assistiu-se, por parte de alguns sectores imobiliários e da indústria hoteleira, à recuperação de habitações abandonadas ou em risco de abandono, porque os seus proprietários se deslocaram para as cidades e não possuíam meios financeiros para o fazer, e surge o turismo de habitação, o turismo rural, o agro-turismo e o eco-turismo.

Nos campos do Alentejo, por exemplo, constata-se a chegada e instalação de famílias estrangeiras (em grande maioria alemãs e holandesas)[13] que, com grande poder de compra, adquirem grandes propriedades para recuperação e descanso, em tempo de reforma, ou, sendo, não raramente, famílias ainda jovens, para desenvolvimento de actividades diversas ou, pura e simplesmente, para usufruir da paisagem e do clima aldeão que os seus países já não lhes possibilitam. A propósito, recordamos a expressão proferida por um professor que tem desenvolvido o PER nesta região, de há longos anos a esta parte, para caracterizar aquilo em que o Alentejo se transformou para o Norte da Europa: "o último reduto hippie da Europa" (professor Rui Carrapiço, durante a reunião Interequipas do ICE realizada na Quinta da Educação da Lagoa de Santo André, em 4 e 5 de Março de 2005).

No Minho, como nas outras zonas do país, além dos estrangeiros de meia-idade ou idade avançada que resolvem radicar-se no nosso país rural, são os citadinos portugueses com maiores posses que procuram uma segunda habitação em meio rural. Embora o fenómeno não seja exclusivo de uma determinada zona, tem forte expressão no litoral, constatando-se, actualmente, na zona costeira minhota, depois de uma fase de construção de moradias unifamiliares, à proliferação de condomínios fechados em espaços que até há bem pouco tempo correspondiam a zonas agrícolas.

Em praticamente todas as aldeias em que se desenvolveu o projecto que agora testemunhamos se verifica a presença de novos habitantes provenientes da cidade. Na sua grande maioria, estes novos habitantes do espaço rural apenas nele permanecem sazonalmente, para descanso. Os poucos casos de que temos conhecimento que adoptaram a aldeia como local de residência habitual fazem-no porque a distância que os separa da cidade onde trabalham é bastante reduzida. Não raramente, estas famílias fazem-se acompanhar para a cidade com os filhos, que normalmente desenvolvem a sua educação formal no sector privado.

[13] Em várias aldeias do Alentejo Litoral em que se desenvolveu ou desenvolve o PER esta presença era(é) numerosa e por diversas vezes as actividades dos Dias Diferentes contaram com a colaboração destes novos habitantes.

Se é verdade que a entrada de novos habitantes no espaço rural é factor de recomposição social (Jean, 1995) e de desenvolvimento de actividades diversificadas em dimensões várias da vida local, não é menos verdade que, sendo a sua presença na aldeia, essencialmente, de carácter sazonal, essa recomposição e o desenvolvimento que daí pode decorrer fica fortemente comprometido. Como não se trata de uma fixação no verdadeiro sentido da palavra, as relações que se estabelecem entre os habitantes rurais e os novos residentes são muito débeis e estes são durante muito tempo olhados como invasores do espaço local, não obstante terem ido lá parar porque os naturais, integrando a lógica de mercado dominante, deitaram mão dos recursos que melhor lhes podiam assegurar a sobrevivência na aldeia – a terra, que, de bem da família para seu sustento, com o abandono da agricultura, se transformou num bem de mercado como qualquer outro.

A sazonalidade de residência destes novos habitantes é muitas vezes factor de conflito local[14], pois o pouco tempo que permanecem na aldeia não permite grande entrosamento com as culturas locais. Além disso, porque se deslocam na perspectiva de usufruírem dos bens naturais e da calma que as aldeias oferecem, os sentimentos são de descanso e o meio rural surge configurado como mais um serviço de que se dispõe – a estada na aldeia corresponde a troca comercial, estando-se nela para usufruir e não para dar ou participar.

Um outro aspecto que também assume particular relevância no âmbito das mudanças operadas pela forte penetração urbana no mundo rural prende-se com a educação formal.

Com a tendência crescente para a pluriactividade, a deslocação pendular cada vez maior de habitantes rurais para os espaços urbanos, e a exacerbação da cultura urbano-centrada, os olhares rurais que se lançam sobre a escola ou sobre o jardim de infância (quando este existe na aldeia) já são muitas vezes eivados de sentimentos que consubstanciam a ideia que estes serviços públicos da aldeia não servem para a educação dos filhos: são de pequenas dimensões, não têm grandes condições físicas e materiais, não desenvolvem tanto as crianças como os da cidade, e, normalmente, quase

[14] Exemplos desta situação serão desenvolvidos no Capítulo VII, 3ª Parte.

todos os anos sofrem de mobilidade docente. Por isso, naquelas aldeias que integram as zonas óptimas (Albino, 1998) de desenvolvimento, ou seja, que se encontram geograficamente mais próximas das vilas e cidades, os pais que trabalham nos centros, não raramente, fazem-se acompanhar das crianças para que estas frequentem os estabelecimentos de ensino citadinos.

Este fenómeno é importante do ponto de vista sociológico porque no conjunto destas famílias muitas haverá que ainda possuem gerações que lhes assegurem a guarda das crianças no período que medeia entre o términus dos tempos lectivos e o regresso a casa. No entanto, o que prevalece é a quimera educativa urbana.

Em grande medida, não há grande diferença entre as crianças que se deslocam diariamente do meio rural óptimo para o urbano para serem escolarizadas e as crianças das grandes metrópoles que gastam algumas horas até chegarem ao jardim de infância/escola próximos do local de trabalho dos pais. Se mesmo entre as crianças pequenas que frequentam os serviços de educação formal no meio rural já não é raro constatar-se que o conhecimento que se detém sobre os ciclos naturais da vida animal ou vegetal mudou significativamente porque o que antes se consumia por produção própria, hoje vai-se comprar ao hipermercado, e, além disso, já não se está tanto tempo, como outrora, em contacto directo com a natureza, acompanhando os progenitores nas lides diárias, é natural que as crianças que se deslocam diariamente para o meio urbano sejam tão urbanas como as demais.

Esta questão merece especial destaque porque enquanto que, há uns anos atrás, as crianças de meio rural apenas se deslocavam pendularmente para o centro a partir do momento em que transitavam para o 2º CEB, hoje muitas há que, precocemente, vão construindo as suas identidades longe do mundo rural, apesar de nele residirem.

Este fenómeno não tem expressão nas aldeias que geograficamente se localizam fora do raio de maior difusão urbana – tanto mais que as famílias destas zonas que se deslocam para o centro são em número diminuto e, normalmente, nestas áreas, apenas o pai trabalha fora da aldeia, ficando a mãe a tratar da casa –, mas começa a sentir-se significativamente naqueles meios que estão próximos da concentração urbana, o que, no imediato, integra

a bola de neve que cada vez relativiza mais a autonomia do rural face ao urbano e, a médio prazo, representará a sua diluição.

Por último, destaca-se um outro aspecto em que são notórias as mudanças no meio rural: o modo como se morre.

Com os avanços do país e a criação de um sistema nacional de saúde, que foi, paulatinamente, aumentando a esperança de vida, os habitantes rurais foram tendo acesso aos meios preventivos e terapêuticos que lhes asseguram uma nova relação com a doença e com a morte. Esta relação já não é mediada exclusivamente pela família, pelas relações de vizinhança e pelo pároco local, passando agora a estabelecer-se com os profissionais da saúde e em locais próprios para o efeito.

Neste contexto, a morte é algo que já não se prepara, como antes, no contexto familiar, e obedecendo a um certo cerimonial – a "boa morte" (Portela, 1997:21) –, mas que acontece num ambiente asséptico e de grande solidão.

Como assinala Portela,

> "A sociedade mudou e com ela a morte. As aldeias minguaram, os familiares, mesmo os mais chegados estão algures, e, assim, já não se morre (nem vive) com eles e vizinhos ao redor. A saúde virou bem de consumo, passando os centros médicos a fornecer hoje a terapia de grupo dos lavadouros públicos de ontem. Alguns médicos, que escutam também os males da alma dos utentes, substituem os padres, que entretanto, são menos e andam ocupados lá pela cidade. […] A boa morte foi removida da sociedade e da família e, idealmente, hoje só há um modo e um lugar certo para se morrer: morrer só e no hospital, amiúde vegetando num interminável e indigno ciclo terminal." (Portela, 1997:22)

3.3. A dimensão política

Reflectir sobre o mundo rural no contexto desta tese implica também, ainda que de forma breve, uma abordagem da dimensão política que o enforma, uma vez que, mais de três décadas passadas sobre a instauração do regime democrático em Portugal e com ela a do poder autárquico, as mudanças operadas e em curso, em várias circunstâncias, nos parecem ser consubstanciadas por tensões que, se por um lado, poderão radicar na processualidade inerente à aprendizagem do próprio exercício da democracia, por outro, configuram a existência de sinais remanescentes de mecanismos de poder locais associados a tempos passados.

Tradicionalmente, o quadro limitado da aldeia, a exiguidade de recursos e a inexistência de alternativas provenientes do seu exterior (Silva, 1998) potenciavam o estabelecimento de relações pautadas pelo clientelismo dos mais pobres relativamente a patronos que lhes possibilitavam a sobrevivência e, deste modo, os dominavam. Eram relações de patrocinato "em que os sujeitos-clientes mantinham, no seu quotidiano, uma relação de dependência face aos notáveis e mediadores locais" (Silva, 1998:434).

Silva, define patrocinato como

> "[…] o mecanismo de vinculação, ora formal, ora informal, de coerção psico-social e, por vezes, física, no qual se verifica um maior ou menor grau de servilidade ou dependência durável por parte dos clientes face a pessoas social e/ou politicamente influentes denominados patronos" (id.:89).

Assim,

> "[…] o patrono protege e ajuda o seu cliente numa base individual […], mas a contrapartida, por parte do cliente, implica prestação de serviços, reconhecimento e, em última instância, um considerável grau de disponibilidade e dependência pessoais" (id.:ibid.).

Este autor distingue três categorias de patrocinato, que se sobrepõem e interrelacionam: uma, tradicionalmente associada à posse da terra, outra, ao estatuto social de notável letrado, e, uma terceira, à função de mediação administrativo-política.

Esta última forma de patrocinato assume, na Península Ibérica e nos países latino-americanos, a designação de caciquismo. O caciquismo caracteriza-se pelo exercício de poder de certos mediadores locais com relações estreitas com instâncias administrativas e políticas – de nível concelhio, distrital ou nacional – sobre os clientes que a eles recorrem em busca de favores. Como assinala Silva, esta forma de patrocinato "pressupõe uma cadeia piramidal" (1998:89).

Entre outros factores, as relações de patrocinato existentes no mundo rural como resultado, por um lado, da concentração de bens e serviços nas mãos de poucos e, por outro, a escassez de recursos ao dispor de muitos, sustentaram, tradicionalmente, atitudes e comportamentos passivos ou de resistência retraída e defensiva dos camponeses, o que se relaciona, de acordo com o autor que temos vindo a citar,

> "[…] com o facto de os actores sociais dependentes serem extremamente realistas, minimizarem situações de risco e, em regra, não se prestarem, no isolamento local, a atitudes heróicas e, inclusive, ampararem-se de diversos patronos e bandeiras, ainda que estranhas" (id.:435).

Com a emigração e o consequente aumento do poder económico de um número substancialmente mais alargado de famílias e a ascensão social promovida pelo processo de escolarização em crescimento, este tipo de relações, na sua forma mais tradicional, declinou. No entanto, não obstante as mudanças globalmente operadas no mundo rural, tal não significa que a cultura do clientelismo tenha sido banida, tanto mais que, no caso português,

> "[…] o modo corrente de operar é aparentemente pacífico, subtil [e] os mecanismos patrocinais, embora revertam em privilégios para as elites dirigentes, tornam-se eficazes na medida em que, fornecendo vias de mobilidade ascendente a alguns quadros intermédios e oferecendo algumas vantagens palpáveis aos seguidores, realimentam de modo duradouro as expectativas dos clientes e, em última instância, o próprio sistema." (id.:95)

Para M. C. Silva, uma tal situação deriva não só do funcionamento da economia de mercado, mas também dos "arranjos institucionais" (1998:96) que o Estado promove, pois

> "ao criar novos mediadores ou funcionários especializados, o objectivo estratégico de partidos e instituições estatais resume-se em suplantar, subordinar ou até eclipsar os papéis dos antigos patronos e mediadores locais […]" (id.:ibid.).

Com a instauração do poder autárquico no pós-25 de Abril de 1974 inaugura-se a era da escolha democrática dos representantes locais, o que instituiu as condições do acesso de mais e novos actores locais ao poder[15].

Embora a Lei contemple a eleição de "grupos de cidadãos eleitores" (Lei Orgânica nº 1/2001, de 14 de Agosto:alínea c) do artigo 16º, Secção I, Capítulo II, Título III), tem sido essencialmente através de candidatos escolhidos pelos partidos políticos que os órgãos autárquicos se compõem.

No que às candidaturas às Juntas de Freguesia diz respeito, a escolha dos candidatos parece obedecer a uma lógica em que se destaca o poder económico e o poder decorrente de um capital simbólico (Bourdieu, 2001) alcançados, no primeiro caso, muitas vezes, por um percurso de emigração e, no segundo, pela pertença a uma classe social elevada ou por um percurso escolar mais ou menos prolongado, que supostamente confere aos candidatos as ferramentas necessárias para o exercício de governação.

Uma vez estabelecidos no poder, não tem sido raro constatar-se que muitos eleitos transitam de partido político numa nova eleição, apresentando-se aos eleitores ora integrando, efectivamente, o novo partido, ora como independentes, mas apoiados por ele. Quando já se candidatam a um quarto ou a um quinto mandato[16], também acontece apresentarem-se de forma completamente independente, situação que tanto pode surgir por ruptura pessoal com a estrutura política de pertença, como em consequência da

[15] De acordo com a Lei Eleitoral dos Órgãos das Autarquias Locais (cf. Lei Orgânica nº 1/2001, de 14 de Agosto), a capacidade eleitoral passiva – ser elegível para os órgãos das autarquias locais – é reconhecida a todos os cidadãos eleitores maiores de 18 anos nas seguintes condições:
"a) Os cidadãos portugueses eleitores;
b) Os cidadãos eleitores de Estados membros da União Europeia quando de igual direito gozem legalmente os cidadãos portugueses no Estado de origem daqueles;
c) Os cidadãos eleitores dos países de língua oficial portuguesa com residência em Portugal há mais de quatro anos quando de igual direito gozem legalmente os cidadãos portugueses no respectivo Estado de origem;
d) Outros cidadãos eleitores com residência legal em Portugal há mais de cinco anos desde que nacionais de países que, em condições de reciprocidade, atribuam capacidade eleitoral passiva aos portugueses neles residentes." (Lei Orgânica nº 1/2001, de 14 de Agosto:artigo 5º, Capítulo III, Título I).

[16] De acordo com o artigo 220º do Capítulo I, Título X, da Lei Orgânica nº 1/2001, de 14 de Agosto, o mandato dos órgãos autárquicos é de quatro anos, sendo a Lei omissa quanto ao limite do número de mandatos.

retirada da confiança política por parte do partido que os apoiou na eleição anterior.

Várias poderão ser as razões que subjazem a situações de reeleição sucessiva. Embora não caiba nesta tese uma análise de tais razões, não será abusivo convocar para este ponto um elemento processual e simbólico do exercício do poder local que, do nosso ponto de vista, poderá ser relativamente ilustrativo de um certo modo de estar e viver rural.

A passagem de uma situação de subjugação a um poder não democraticamente constituído, como a que existia até 1974, a uma situação de vivência sob a égide de um regime democrático foi, inegavelmente, uma conquista, recorrentemente afirmada como factor determinante do desenvolvimento do bem-estar e da qualidade de vida das populações. Na verdade, muitas das mudanças em termos da melhoria das condições infraestruturais devem-se ao trabalho das autarquias locais. Não obstante, se, por um lado, é lícito afirmar-se que mais não pôde ser feito por falta de recursos financeiros que poderão resultar do efeito conjugado do atraso estrutural do país com a falta de políticas regionais facilitadoras de maior desenvolvimento, por outro, não é menos justo aludir-se, em muitas circunstâncias, às consequências interrelacionadas da falta de visões estratégicas e de exercícios do poder pelo poder, de cariz muitas vezes autocrático, em que este parece sustentar-se em relações de dominação ora explícitas, decorrentes da troca de favores, ora implícitas, como resultado de uma simbólica despótica que se realimenta das atitudes de passividade que os mais diversos actores locais adoptam como forma de resistência (Silva, 1998) que assegura a sua manutenção na vida local.

Embora resultado de processos institucionalmente democráticos, estes exercícios de poder desenvolvem-se e sobrevivem como remanescências do passado, o que assume particular importância num mundo rural envelhecido, culturalmente formado sob lógicas relacionais de patrocinato. Nestes casos, assiste-se a uma fraca mobilização de opiniões por parte das populações, que delegam nos supostos entendidos da política o poder da governação local. A propósito, Pinto (1985:185) cita as relações de patrocinato como “um dos casos mais espectaculares deste processo de delegação”. Por isso, não é raro assistir-se a situações em que as gerações mais novas, não obstante por

vezes exercerem um papel de crítica ou de oposição explícita aos poderes instituídos que se consubstanciam por atitudes e acções próximas de processos clientelares, não conseguirem provocar as mudanças políticas necessárias que reconfigurem o tecido social local, nomeadamente através do acto eleitoral.

Uma tal situação constrange o desenvolvimento de processos de participação democrática, ficando estes praticamente restritos aos inerentes aos trâmites institucionais do funcionamento das Assembleias de Freguesia. Configura-se, deste modo, uma democracia representativa que parece esgotar-se no formalismo da própria representação, sendo insipidamente consubstanciada por processos de democracia participativa em que os actores locais têm oportunidade de construir a sua cidadania como algo que ultrapasse os desígnios estatutários.

Do ponto de vista político, o mundo rural actual vive, assim, sob um regime formalmente democrático, mas consubstanciado, na prática, em vários contextos, por relações deficitárias ao nível da equidade de condições de participação, uma vez que esta surge como calculada e na defensiva face a poderes que se revelam simbólica ou explicitamente discricionários e, neste sentido, tendendo para o reforço do status quo local.

4. Educação e Desenvolvimento

4.1. A educação como bem de investimento

Enquanto que na primeira metade do século XX a educação era tomada como um bem de consumo e, como tal, dependente da vontade dos indivíduos (Vaisey, 1972, cit. por Cabrito, 2002), no pós-Segunda Guerra Mundial, com as necessidades de qualificação dos trabalhadores num contexto em que desenvolvimento era sinónimo de crescimento económico, a educação passa a bem de investimento ditado pelas necessidades económicas (Cabrito, 2002). A relação entre educação e desenvolvimento económico torna-se, assim, num imperativo que obtém o consenso no seio dos Estados que pretendem reconstruir-se e crescer economicamente (Stoer, 2000).

Nesta conjuntura, a rapidez, a eficácia e a quantidade constituem a trilogia consubstanciadora das perspectivas económicas e a educação começa a ser pensada e organizada em função da crença na possibilidade do seu contributo para o crescimento económico pretendido. De acordo com esta crença, é a escola, enquanto meio de educação formal dos indivíduos, que melhor posicionada se encontra para responder às necessidades criadas, na medida em que possibilita o processo educativo simultâneo de vários indivíduos "de forma ajustada, sincronizada e condicionada" (Cabrito, 2002:19).

A educação, transformada, agora, em meio de produção de mão-de-obra qualificada, que se torna necessidade premente do crescimento económico, adquire um carácter instrumental, operatório e utilitário, que se distancia das concepções anteriores em que era pensada como processo indutor do desenvolvimento de valores sociais que viabilizassem uma sociedade mais igualitária e mais justa (id.). A relação entre educação e produção assume, neste contexto, um carácter essencialmente técnico em que se negligenciam as relações sociais e a promoção do desenvolvimento do indivíduo e a sua formação para a cidadania (Stoer, 2000).

Uma tal conjuntura está na base das reformas que se operaram nos sistemas educativos e da sua expansão desde a década de 50 à de 70 (Levin, 1976 e Carnoy, 1976, cit. por Cabrito, 2002:21), democratizando-se o acesso

ao ensino, uma vez que as necessidades de mão-de-obra qualificada impunham o alargamento da base social de mobilização de alunos (Cabrito, 2002).

Aumentadas as expectativas relativamente aos sistemas educativos, afectam-se mais meios e recursos para o seu desenvolvimento e estes correspondem com mudanças nos currículos e nas práticas pedagógicas para que todos os indivíduos adquiram um nível de escolaridade e desenvolvam aprendizagens sobre o trabalho que lhes viabilizem a obtenção de um emprego. Neste período, os produtos da escola "eram rapidamente absorvidos pelo mercado de trabalho e remunerados em função da quantidade de educação que tinham «consumido»" (id.:21).

Como tal perspectiva de educação desenvolveu uma forte relação entre as qualificações escolares e a carreira profissional, aumentou a procura/consumo da educação, assistindo-se a um investimento dos indivíduos numa maior qualificação em ordem à obtenção futura de melhores dividendos (id.).

4.2. Educação e teoria do capital humano

É a teoria do capital humano que sustenta as políticas educativas das décadas de 60 e 70, segundo a qual seguem lado a lado o aumento da produção e da produtividade e o aumento dos níveis de qualificação, ou seja, como assinala Cabrito (2002:22), "o maior nível de qualificação académica será acompanhado de uma maior capacidade para produzir de forma mais rápida, segura e eficiente". Daqui resulta a perspectiva de um maior investimento na educação por parte da oferta, pois esta assegurará uma elevada taxa de retorno.

Como se reforça a associação entre a qualificação académica e a obtenção de um emprego bem remunerado, dá-se um forte desenvolvimento da procura de educação, estando subjacente a ela uma racionalidade em que os actores sociais agem em conformidade com as expectativas que criaram, optando entre possibilidades diferenciadas, no sentido de uma maximização

dos resultados do seu investimento inicial. Esta racionalidade, no entanto, não é exclusiva dos indivíduos, pois também os empresários, na crença da obtenção de uma maior produtividade a partir de trabalhadores mais escolarizados e qualificados, procedem a um investimento em processos educativos/formativos àqueles destinados (Cabrito, 2002). Segundo este autor,

> "A lógica subjacente à interpretação deste tipo de comportamentos fundamenta-se, portanto, na existência de indivíduos/actores sociais racionais que antecipam os resultados das suas escolhas, a partir de uma análise de custo-benefício que coloca face a face o investimento dispendido e os benefícios potenciais." (id.:23)

A estreita ligação entre economia e educação foi alvo de várias construções teóricas e de confirmações empíricas, emergindo a teoria do capital humano como a base explicativa das relações existentes entre educação, trabalho, produção e produtividade. Neste contexto, é na educação que se centram os processos de desenvolvimento económico e de ascensão social dos indivíduos e, consequentemente, exponencia-se a sua procura social na crença na sua condição de meio imprescindível para uma integração no mercado de trabalho (id.).

A teoria do capital humano começa a ser criticada a partir da década de 60, colocando-se em questão a linearidade da relação educação-economia, crítica esta que Cabrito (id.) considera associada ao que categoriza como teorias da selecção, da segmentação e da reprodução.

Para os teóricos da selecção, é das características do trabalho que se desempenha e não do trabalhador ou do seu nível académico que depende a produtividade, surgindo a educação de um indivíduo somente com uma função sinalizadora do que dele se poderá esperar em termos dessa mesma produtividade. Deste modo, para as teorias do sinal – designação genérica das teorias da selecção –, o nível de educação do indivíduo apenas se constitui como indicador das suas capacidades para o desempenho de determinada tarefa e, deste modo, a escola apenas precisa de organizar e desenvolver programas de formação geral, ficando a formação na especialidade a cargo da entidade empregadora. O nível de educação atingido, no entanto, e quanto mais elevado for, é tomado como factor facilitador de partida para uma boa

produtividade, socialização e desenvolvimento das competências necessárias para o desempenho das tarefas que o posto de trabalho exige (Cabrito, 2002).

Como refere este autor,

> "O diploma académico funcionaria, assim, do lado dos indivíduos, como um «cartão de visita», o «sinal» que os candidatos a um emprego podem apresentar no processo de selecção e de recrutamento levado a cabo pelos empregadores e, do lado dos empregadores, como o «filtro» para a obtenção de determinado emprego" (Cabrito, 2002:27).

As teorias da segmentação radicam na crítica à teoria do capital humano, constatadas as desigualdades de género, raça ou proveniência geográfica em termos salariais face a uma mesma base formativa. Consideram, assim, que o mercado de trabalho trata o capital humano de acordo com o segmento ou grupo de pertença do indivíduo, estando a segmentação associada a condições tecnológicas ou de produção que coexistem e para as quais o nível de educação não se constitui como factor estruturante da formação individual (id.).

As teorias da reprodução integram as críticas dos "economistas radicais" (id.:31) a partir de uma teorização sobre a função de reprodução social que a escola assume na sociedade. Cabrito (id.), a partir de contributos diversos, categoriza esta corrente em quatro direcções teóricas:

- uma primeira, em que a escola surge reflectida como assumindo o papel de inculcação de atitudes de trabalho e enquanto meio de criação de contingentes adequados de indivíduos para os diversos segmentos de mercado;
- uma segunda, em que a escola se constitui como elemento de preparação ideológica da força de trabalho para a aceitação da ordem capitalista e de contribuição para a acumulação do capital;
- uma terceira, em que, na mesma lógica de preparação dos jovens para o mundo do trabalho, a escola trabalha em ordem à sua transformação em bons trabalhadores, sendo essa qualidade traduzida pela pontualidade, o zelo, a lealdade e a obediência;
- e uma quarta, em que a escola surge teorizada como o local onde os filhos dos operários adquirem competências para que no futuro sejam bons operários.

Para estes economistas radicais a teoria do capital humano "é um «instrumento» que contribui para «pacificar» os indivíduos, diminuir as tensões sociais e reproduzir o sistema social" (Cabrito, 2002:32), uma vez que a sua lógica meritocrática não se verifica sistematicamente e se assiste, muitas vezes, à ocupação de lugares de trabalho que exigem determinada qualificação por jovens que não a possuem, mas que pertencem às elites. Nesta perspectiva, para estes economistas, e como afirma Cabrito (2002:32), a escola, então, "inculcaria diferentes valores e desenvolveria diferentes atitudes nos estudantes, consoante eles fossem provenientes da classe operária ou das classes dirigentes".

4.3. Educação e desenvolvimento: o presente como afirmação das tendências de privatização da educação

Na sequência da recessão económica ocorrida em meados da década de 70 e que se prolongou até ao início dos anos 80 como resultado das políticas económicas vigentes, começa a operar-se uma mudança nas políticas públicas no campo educativo, duvidando-se da linearidade da relação entre educação e economia na perspectiva em que tinha sido desenvolvida anteriormente.

Neste contexto, e face ao desenvolvimento da tecnologia que coloca novas exigências ao mundo do trabalho e às crescentes dinâmicas económicas transnacionais que exponenciam a competitividade, a teoria do capital humano é novamente recuperada, desta feita já não com a preocupação de uma educação para todos, mas com a qualidade da educação que se desenvolve nas escolas. Como a OCDE (1992) refere,

> "o interesse é, a partir de agora, mais pela procura qualitativa de mão-de-obra e, por conseguinte, pelas qualidades dos trabalhadores, do que só pela expansão quantitativa." (OCDE, 1992:28)

Mantém-se, assim, uma relação estreita entre educação e economia, mas agora tendendo-se para uma diluição das fronteiras entre educação e formação, uma vez que à escola é pedido que forme trabalhadores com competências tais que lhes possibilite aprender, estejam eles onde estiverem, de forma a poderem desempenhar as mais diversas tarefas nos mais variados contextos. É a formação de um trabalhador mundial que se pede que a escola promova (Mesquita, 2000:20).

Por outras palavras, com a crescente mundialização da economia e todos os processos a ela associados de transnacionalização da competitividade mercantil, intensifica-se a necessidade de um investimento no capital humano que corresponde agora a um "investimento estratégico" (Delors et al.:63), pela educação, respondente à "rapidez das alterações tecnológicas [e à] necessidade de flexibilidade qualitativa da mão-de-obra" (id.:62). Se antes tínhamos uma mercadorização da educação (Mesquita, 2000; Cabrito, 2002) no âmbito de uma escola de massas em que, sob o manto da igualdade de oportunidades, um alto nível de escolarização potenciava o acesso a melhores rendimentos, passa-se, agora, para uma fase em que a mercadorização da educação se sustenta na ideia e na necessidade de assegurar a competitividade que enformam o processo educativo/formativo do indivíduo em ordem à modernização.

A competitividade e a modernização surgem, assim, como desígnios da acção educativa no contexto de tentativa de superação da crise e da reestruturação do sistema capitalista mundial, em que a automação e a flexibilização da organização da produção e das relações salariais, entre outras, se evidenciam como estratégias fundamentais integrantes do novo paradigma técnico-económico ou economia pós-industrial (Mesquita, 2000).

Neste novo paradigma, que pretende superar o modelo fordista de produção e regulação, a pedra de toque é a flexibilização, que tanto diz respeito aos mercados, como aos produtos, à tecnologia, ao trabalho e às organizações, exigindo práticas descentralizadas e participativas e, consequentemente, recursos humanos qualificados e polivalentes (id.).

No seu âmbito, duas tendências se verificam: uma, neo-fordista, em que é integrada a Nova-Direita, que se caracteriza pela liberalização dos mercados, privatização dos serviços públicos, consagração do individualismo e da competição, e cortes nos direitos sociais dos trabalhadores e do poder dos sindicatos; outra, pós-fordista, em que se integra a Esquerda Modernizadora, e em que o Estado surge com um papel decisivo na orientação e no impulso ao desenvolvimento económico e no investimento em sectores considerados chave da economia e no capital humano, surgindo a produção assente nos sectores que mais valor acrescentado possibilitem e na capacitação dos trabalhadores para o desempenho da variadas funções (Mesquita, 2000).

Neste contexto, a educação surge fortemente associada à formação, mantendo-se a confiança nos seus contributos enquanto meio para assegurar a prosperidade, o emprego e a realização pessoal e profissional dos cidadãos, daí que a educação se aproxime da esfera da produção, se reforce a componente vocacional e se relevem critérios de eficiência e de rentabilidade, verificando-se que, como afirma Mesquita,

> "a teoria que coloca o nível educativo da população como primeiro e mais importante factor do crescimento e do desenvolvimento económico reúne hoje um largo consenso entre os que se ocupam e têm responsabilidades nas políticas económicas da generalidade dos países" (id.:28).

No centro deste consenso está a ideia da existência de um mercado global de trabalho que requer a formação de trabalhadores com novas competências e qualificações que lhes permitam fazer face às exigências da mundialização/globalização das economias, ou seja, trabalhadores preparados para todos os tipos de trabalho e de tarefas.

Em 1995, a Comissão Europeia publica Ensinar e Aprender – Rumo à Sociedade Cognitiva (Comissão Europeia, 1995), o comummente designado por livro branco da educação, que traduz, na Europa, a síntese deste consenso. Neste documento, a educação e a formação surgem como escora da sociedade cognitiva e contributo para a coesão social e para a prevenção da exclusão social, não obstante se considerar que "a educação e a formação não podem por si só resolver a questão do emprego e, de um modo mais geral, a da competitividade das indústrias e dos serviços" (Comissão Europeia, 1995:5).

Segundo Mesquita, este documento reúne contributos que retiram sentido ao debate sobre as finalidades da educação, colocando

> "a organização do sistema de ensino ao mesmo nível de análise da organização da produção e da procura e oferta de bens e serviços no mercado: é preciso flexibilizar a oferta educativa em ordem a responder a novas exigências de qualificações por parte das empresas e, bem assim, a uma procura mais diversificada por parte dos consumidores de produtos educativos" (2000:31).

No mesmo sentido vão as considerações do Relatório da Mesa Redonda dos Industriais Europeus (ERT) contidas em Uma educação europeia, a caminho de uma sociedade que aprende, também publicado em 1995 (ERT, 1995). Neste documento, estão bem patentes as tendências do predomínio do económico na sociedade e, como assinala Mesquita,

> "as necessidades educativas da sociedade parecem confundir-se com as necessidades da indústria e as necessidades do indivíduo parecem confundir-se com as necessidades do empresário" (id.:32).

Afirma-se a aposta no "potencial humano", constituindo-se a educação e a formação como "as melhores alavancas" de que a Europa dispõe para fazer face à complexificação da sociedade em consequência da "globalização [da] economia, [do] défice demográfico e [do] desmoronamento das estruturas tradicionais" (ERT, 1995:5).

No capítulo em que se definem As Prioridades Políticas para a Europa e, particularmente, no ponto intitulado Educar Cidadãos e não Robots (ERT, 1995:15-16), critica-se o mundo da educação e o modelo de formação vigente, considerando-se que este, assegurando uma especialização precoce na escola, embora seja adequado a uma economia de crescimento lento, não se coaduna com as necessidades actuais em contexto de globalização. Considera-se, assim, que "a introdução de novas tecnologias, as novas estruturas de gestão e as condições de mercado fizeram da especialização precoce a via para a marginalização futura, mesmo até para o desemprego" (id.:15).

Neste relatório emerge também a ideia de similitude entre a formação do trabalhador e a formação do cidadão. Como afirma Mesquita (2000:32), "o cidadão é o cidadão-trabalhador", o que se enquadra na perspectiva vigente em que educação e formação são praticamente fundidas como resultado da tendência vocacionista que "passa a exigir não apenas aptidões profissionais, mas também «aptidões sociais» e uma dedicação quase total" (Robins e Webster, 1989:128, citados por Mesquita, 2000:32).

Quando o relatório da ERT fala em "homens completos" (ERT, 1995:15) e nas responsabilidades da escola na sua formação, considerando que

> "A missão fundamental da educação é ajudar cada indivíduo a desenvolver todo o seu potencial e a tornar-se num ser humano completo, e não numa ferramenta económica. A aquisição de conhecimentos e de capacidades deve ser acompanhada por uma educação do carácter; por uma abertura cultural e por um estímulo à responsabilidade social." (id.:16),

confirma-se a ideia anterior de Mesquita da convergência entre a formação do trabalhador e a formação do cidadão.

Neste excerto do relatório só aparentemente se está em presença de uma reflexão de fundo e de boas intenções sobre o que deve ser o processo educativo e isto na perspectiva da autonomia deste campo face ao económico – nomeadamente porque se afirma que a escola não pode tornar o indivíduo numa ferramenta económica –, pois o que está verdadeiramente em causa é uma conceptualização da educação que funcione não ao serviço do desenvolvimento do indivíduo enquanto cidadão capaz de intervir civicamente na sociedade e de fazer escolhas, mas ao serviço dos interesses da sociedade económica que predomina, o que, aliás, é claramente assinalado no relatório quando se afirma que

> "O mundo industrial tem necessidade de indivíduos empreendedores e não de robots. As empresas têm necessidade de indivíduos autónomos, capazes de se adaptar a permanentes mudanças e de ultrapassar continuamente novos desafios." (id.:15, destaque dos autores)

Tais perspectivas enquadram-se profundamente na tendência de aproximação da educação à esfera da produção e, neste sentido, da ligação estreita das empresas com o mundo educativo, responsabilizando-se pela formação tanto futura como actual dos trabalhadores, e em que a escola surge

como produtora de homens completos, de acordo com a lógica empresarial (Mesquita, 2000).

Nesta conjuntura dá-se uma crise nos sistemas educativos, pois estes são pressionados e acusados de não prepararem convenientemente os indivíduos para as necessidades dos sistemas económicos em contexto de reestruturação. Um exemplo da pressão e da crítica aos sistemas educativos pode extrair-se do relatório da ERT que temos vindo a citar, quando se afirma que

> "O mundo da educação está afastado desta evolução [do comércio, da indústria, das relações dos consumidores com o trabalho…] e, duma maneira geral, não se apercebe da necessidade de mudança com a mesma intensidade que o mundo económico." (ERT, 1995:6)

ou que

> "O mundo da educação parece não perceber bem o perfil dos colaboradores necessários à indústria. A especialização precoce na escola, eventualmente seguida de uma aprendizagem, produz excelentes resultados numa economia em crescimento lento. Mas os empregos a que conduz esta formação-tipo estão, hoje em dia, em vias de extinção." (id.:15)

Não obstante o consenso verificado entre os pensamentos políticos e económicos dominantes que tendem para a definição das prioridades educativas em torno de uma estreita relação com a economia e que têm feito com que em todo o universo do campo educativo a lógica prevalecente seja a empresarial – desde a administração educativa à processualidade em torno dos currículos –, várias vozes se têm levantado no sentido de afirmar que esta dominância tem posto em risco os valores fundamentais da democracia e da cidadania e também os conteúdos e a qualidade das aprendizagens.

Entre outros, são disso exemplo as críticas de Michael Apple quando, em 1997 (Apple, 1997) assinala a responsabilização de que os sistemas educativos têm sido alvo relativamente aos problemas da economia e a vigência de lógicas privadas e capitalistas na actividade educativa, que vão pondo em causa os valores democráticos, ou quando, em 2001, no mesmo sentido e a partir das questões associadas ao mercado, às padronizações, à religião e às desigualdades, critica fortemente a dominância da direita conservadora no campo educativo, nos EUA (Apple, 2001).

Também na Europa estas críticas têm surgido, podendo citar-se Christian Laval (2003), que, no livro L'École n'est pas une entreprise – Le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public, regista que o papel da escola se tem vindo a reduzir ao de formação do capital humano necessário às empresas, e analisa de que forma sucessivos governos franceses puseram em prática as recomendações da OCDE, do Banco Mundial, da OMC e da União Europeia no campo educativo e que se traduzem nas transformações ao nível da gestão das escolas que, neste contexto, concorrem entre si para responder à liberdade de escolha dos consumidores – "a escola como mercado: um novo senso comum" (id.:124, tradução livre) –, e que têm resultado na mercadorização dos saberes e das aprendizagens e no reforço das desigualdades. Como afirma Laval,

> "Uma das mudanças mais importantes na evolução dos sistemas educativos, muitas vezes ocultada pela massificação dos efectivos, tem precisamente na adopção, por um discurso interno da instituição escolar, de uma ideologia dócil às lógicas de mercado através de uma operação de metaforização eficaz de comparar a própria escola a um mercado escolar. E, naturalmente, as categorias tornadas «evidentes» do liberalismo, encorajam as práticas e os comportamentos que acabam por criar uma realidade que parece aproximar-se de outros mercados existentes." (id.:ibid., tradução livre)

Neste cenário, em que as desigualdades que se vivem nas sociedades no sentido mais geral começam a ter proporção semelhante na especificidade do campo educativo, pois, tendo a educação um valor de mercado, quem não pode pagar o preço definido corre o risco de ficar literalmente de fora do processo de troca mercantil que no seu seio se estabelece e, deste modo, ver-se coarctado da possibilidade de aceder à qualidade de vida a que tem direito, coloca-se, então, uma questão fundamental: a de se saber se a educação é um bem público ou privado (Mesquita, 2000; Cabrito, 2002[17]) e, neste sentido, qual deve ser o papel do Estado relativamente à educação.

[17] No capítulo III do seu livro Economia da Educação, Belmiro Cabrito (cf. Cabrito, 2002:51-61), a propósito da análise das externalidades da educação, apresenta uma distinção entre bem público e bem privado a partir da definição de Samuelson (1954), para quem um bem público puro é aquele que obedece às propriedades de não-rivalidade e de não-exclusão. "A propriedade de não rivalidade significa que o mesmo bem pode ser consumido, simultaneamente, por um número ilimitado de consumidores, sem que o consumo por algum prejudique a possibilidade do seu consumo pelos restantes. […] A propriedade de não-exclusão, por seu turno, encontra-se associada ao direito de propriedade, o qual impede que um indivíduo utilize determinado bem, exactamente porque não é seu proprietário. Um bem goza da propriedade de não-exclusão se não for possível impedir que qualquer indivíduo o utilize, permitindo que todos os indivíduos se apropriem das vantagens desse bem sem que o respectivo produtor receba qualquer coisa em troca, engendrando «comportamentos de 'passageiro clandestino'. Um passageiro clandestino, por analogia com o utilizador indevido dos transportes

Cabrito (2002), levando em consideração a importância da educação na economia e os seus contributos para o desenvolvimento económico, que "são numerosos e evidentes", considera que se justifica "a sua produção, provisão e financiamento pelo Estado." (id.:56). De acordo com este autor, assinalam-se diferenças entre os países a este nível, mas em todos eles o Estado tem um papel significativo na provisão de educação, assumindo a sua regulamentação, promoção, orientação e financiamento. Baseado em Eicher (1997), define três razões que sustentam a acção do Estado no campo educativo. A saber:

> "a) a natureza semi-pública do bem «educação», decorrente do conjunto de externalidades que produz;
> b) as imperfeições do mercado, e que se resumem, fundamentalmente, na informação incompleta que chega aos indivíduos, na falta de transparência do mercado e na existência de riscos relativamente ao investimento efectuado;
> c) a necessidade de aumentar os níveis de equidade na distribuição e consumo de educação." (Cabrito, 2002:52)

Segundo Cabrito (id.), é em torno das externalidades produzidas pela educação – os efeitos produzidos na sociedade em geral e de que a colectividade se apropria – que se confrontam interesses públicos e privados, obrigando "ao seu equacionamento no contexto do binómio público/privado" (id.:55).

Uma tal situação não faz sentido colocar-se ao nível da escolaridade obrigatória, uma vez que, tratando-se de uma delimitação posta pelo Estado, é a este que deve competir a garantia das condições para que todos acedam a ela. Como afirma Cabrito (2002:54), "por definição, a obrigatoriedade do seu consumo impede que se pense este nível de ensino de outra forma que não a de um bem público puro". Relativamente aos níveis de educação formal pós-escolaridade obrigatória a situação diferencia-se, uma vez que para se aceder a eles, concretamente ao ensino superior, são definidos critérios delimitadores de acesso, decorrendo desta situação um excesso de procura face à oferta, que induz e justifica a produção de educação por entidades privadas. Daqui, a dificuldade em fazer corresponder o ensino superior a um bem público ou privado, se bem que tal correspondência dependa essencialmente dos objectivos de cada Estado aos níveis social, educativo e económico (id.).

---

colectivos, é um indivíduo que beneficia de um bem ou de um serviço sem o ter pago. Daí a necessidade de obrigar os beneficiários desse bem a pagá-lo por intermédio de um imposto» (Farchy et al., 1994:21)" (Cabrito, 2002:53).

Estas conceptualizações, no entanto, não são consensuais, citando Cabrito vários economistas (Becker, 1964; Schultz, 1961; Eicher et al., 1993; Eicher, 1989, 1998; Williams, 1998; Clark, 1997) que apenas tendo em conta a apropriação individual dos resultados da educação, consideram-na, por isso, um bem privado, negando, deste modo, a participação do Estado na sua produção, regulamentação e financiamento.

Tais perspectivas, que consubstanciam muito das lógicas de penetração capitalista nos modos de funcionamento dos sistemas educativos que promovem a ruptura com a ideia de educação como projecto humanista, são bem ilustradas com os processos encetados, nos anos 80, em Inglaterra, no âmbito dos quais, por acção do Estado, se assiste a uma vaga neutralizadora dos impactos produzidos por correntes educativas reformistas e igualitárias através da substituição de critérios de justiça social por outros que obedecem à racionalidade da eficiência e da produtividade e em que se procede à diferenciação das escolas, das vias de ensino e à criação de mercados educativos, que provocam uma crise do conceito de sistema nacional de educação (Ball, 1990).

No cenário actual, em que é cada vez maior e mais intensa a globalização e a lógica de mercado domina nas mais diversas dimensões societárias, torna-se ténue a distinção entre o público e o privado, configurando-se tendências que acentuam sentidos de privatização da educação que não provêm apenas dos sectores económicos, mas que também têm origem nos círculos teóricos internos dos sistemas educativos (Sarmento e Oliveira, 2003).

Deste modo, acentua-se a relatividade da autonomia da educação face à economia, o que torna imperativa

> "uma reflexão profunda sobre quais as finalidades da educação, pois, embora reconhecendo-se toda a magnitude que esta comporta para o desenvolvimento das sociedades, não se utilizaram as estratégias adequadas que promovessem a diminuição das desigualdades sociais, do desemprego e das incertezas das pessoas quanto ao futuro." (Sarmento e Oliveira, 2003:25)

Relativamente às repercussões que as políticas educativas das últimas décadas têm tido no mundo rural, estas são proporcionais às que se verificaram como consequência das estratégias globais de desenvolvimento adoptadas na euforia reconstrucionista do pós-Segunda Guerra Mundial.

Em contexto de generalização do acesso à escolaridade como estratégia de rentabilização do capital humano para o desenvolvimento do crescimento económico também as zonas rurais beneficiaram quantitativamente das condições de acesso proporcionadas pelos Estados. No entanto, porque a educação se começou a desenhar como meio determinante do crescimento económico – na crença da existência de uma maior produtividade quanto mais altos fossem os níveis de escolaridade –, tendo o processo de industrialização como pano de fundo, em concomitância com a perspectiva económica difusionista dominante que configurou a emergência de zonas diferenciadas capazes ou incapazes de integrarem os processos de desenvolvimento, cedo o mundo rural se começou a ver afectado pela saída dos seus activos.

Com efeito, se é verdade que os campos beneficiaram da massificação do ensino, não o é menos que rapidamente os efeitos negativos das políticas económicas neles se fizeram sentir, incluindo o acesso à escolaridade. E isto porque com as pressões demográficas que se fizeram sentir do campo para a cidade ou para o espaço geográfico onde se sedeavam as unidades motrizes da inovação e do desenvolvimento (Pedroso, 1998) o mundo rural se viu esvaziar de população e, naturalmente, de crianças, o que, de acordo com a lógica dominante de racionalização dos recursos e de busca de eficácia e de produtividade, passou a significar grande probabilidade de perda da instituição escolar.

A passagem de probabilidade a realidade foi célere, sendo proporcional à dinâmica economicista em curso nos diversos países do centro. Parco de clientes que pudessem consumir educação, o mundo rural europeu começou, então, a perder escolas, pois a pequena dimensão que as caracterizava não as configurava como factor de desenvolvimento à luz da lógica racionalizadora das políticas públicas de cariz economicista (Sarmento e Oliveira, 2003).

Neste contexto, impera uma lógica de concentração de crianças em instituições escolares de maiores dimensões, o que implica a sua deslocação diária para povoações distantes da sua. Não obstante esta concentração corresponder a uma perspectiva fortemente radicada em pressupostos económicos, os argumentos apresentados no âmbito destas políticas públicas em defesa do encerramento da escola e da concentração de crianças em aglomerados mais vastos sustentam-se na ideia de que as escolas rurais de pequena dimensão são prejudiciais para as crianças dos pontos de vista educacional e social (Bell & Sigsworth, 1987). A este argumento não é estranha toda a fórmula organizativa, compartimentada, tradicional das classes em função da homogeneidade de cada nível definido de escolaridade, em que o professor ensina a todos como se de um só se tratasse.

As estratégias de racionalização da rede escolar desenvolvidas pelos diversos países foram várias e normalmente acompanhadas de forte reacção das comunidades rurais, pois não só se colocava em questão a perda de um serviço público, como se lhe acrescia a deslocação das crianças, o que correspondia à quebra das relações de proximidade características da vida local em meio rural. Nestas circunstâncias, e principalmente nos países de tradição centralista, a exterioridade da escola face à comunidade como resultado do desenvolvimento educativo escolar organizado a partir do Estado – não obstante a escola conter grande simbolismo e se constituir como factor de identidade da aldeia (Canário, 1995) – tendia a agravar-se pela sua deslocalização.

Este processo de encerramento de milhares de escolas rurais não mais seria travado, contrariando-se, deste modo, os sentidos com que tinham sido criadas (Sarmento e Oliveira, 2003) no século da escola – o século XIX –, momento histórico que corresponde ao desenvolvimento de uma rede de escolas disseminada pelos territórios nacionais em ordem ao progresso (Canário, 1995).

Reportando-nos ao caso português e por comparação com os países do centro da Europa, a evolução da situação concernente à educação formal em meio rural apresenta uma configuração diferenciada, que decorre da conjuntura política vivida até 25 de Abril de 1974. Enquanto que os países do centro, participantes na Segunda Guerra Mundial, captaram profundamente os

dividendos provenientes do Plano Marshall, iniciando, deste modo, uma recuperação económica rápida e consolidando o alargamento da escolaridade através da instituição da sua universalidade ao nível básico, Portugal, política e economicamente isolado, só a partir das recomendações do Projecto do Mediterrâneo, em meados dos anos 60, equacionou o alargamento da escolarização a um número mais vasto e diferenciado de indivíduos.

Tal situação constituiu-se como factor de atraso estrutural face ao desenvolvimento global da Europa Comunitária, pois

> "não só as estruturas de educação (leia-se escolares) não se modernizaram ao mesmo nível dos outros países europeus, como o fenómeno de escolarização de massas, concomitantemente, não se consolidou em resultado das graves assimetrias sociais e económicas existentes." (Sarmento e Oliveira, 2003:26)

Só a partir da revolução de 1974, com a introdução de medidas várias no sentido da democratização do país e da abertura dos mercados, mas, principalmente, depois da integração europeia, em 1986, é que se começou a assistir ao mesmo conjunto de pressões economicistas no campo educativo.

Neste contexto, a situação de partida de Portugal é de clara desvantagem, pois a conceptualização que nos países do centro se faz em torno das relações entre a educação e desenvolvimento ocorre numa fase em que os seus níveis económicos e sociais, no seu sentido mais geral, correspondem a altos índices de desenvolvimento. Assim, os processos de desenvolvimento do sistema educativo português assentes na lógica economicista que a Europa Comunitária impõe a todos os seus Estados membros, não obstante corresponderem, na actualidade, a um avanço significativo, não deixam de se constituir como factor de agravamento das disparidades sociais, culturais e económicas.

Caso particular neste âmbito é o que se verifica no mundo rural onde, apesar de algumas indecisões políticas ao longo dos anos, se tem vindo a assistir à paulatina implementação da mesma perspectiva de encerramento de escolas que os países parceiros começaram a adoptar há mais de duas décadas, seguindo a lógica da concentração de recursos educativos formais que potenciem a eficácia e a produtividade. Prevalecendo esta tendência

hegemónica do sector económico na relação entre educação e desenvolvimento,

> "pouco lugar resta para uma relação entre educação e desenvolvimento em que o educativo se assuma como sinónimo de contributo genuíno para um desenvolvimento pessoal e social numa lógica de desenvolvimento sustentável." (Sarmento e Oliveira, 2003:26)

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO FORMAL EM MEIO RURAL: A ESCOLA DE PEQUENAS DIMENSÕES COMO ESTORVO FINANCEIRO PARA O ESTADO E A NECESSIDADE DE ASSEGURAR O FUTURO DO MUNDO RURAL, HOJE

Como vimos, os modelos de desenvolvimento implementados no pós-2ª Guerra Mundial conduziram o mundo rural a um lugar secundário no contexto global de desenvolvimento, resultando daqui um sucessivo esvaziamento dos seus espaços. Face ao estado da situação, o rural separa-se do agrícola, começando aquele a ser pensado como contendo dimensões novas a valorizar em ordem ao seu desenvolvimento. Tal concepção enquadra-se numa visão territorialista de desenvolvimento a partir da qual o local emerge conceptualizado como o espaço privilegiado, pela participação dos cidadãos e com o apoio de acções exógenas, para a criação de condições que viabilizem a sua transformação e, nesta perspectiva, operem o seu desenvolvimento.

Neste contexto, poderia pensar-se que, face à descida contínua do número de crianças nas escolas de meio rural que acompanhava o despovoamento mais geral das aldeias, e numa conjuntura – nas duas últimas décadas – em que se afirma a intenção de descentralizar as políticas e as decisões educativas, se aproveitaria a oportunidade para implementar medidas que viabilizassem a manutenção e o desenvolvimento dos espaços rurais, através de processos da sua valorização para os quais a escola que neles existe também contribuísse. Pelo contrário, os olhares sobre o mundo rural continuaram eivados de sentidos macro-economicistas, constituindo bom exemplo a este título as formas gestionárias e burocráticas utilizadas para resolver a situação das pequenas escolas de aldeia, que se traduziu, um pouco por toda a Europa, pelo seu encerramento massivo.

Dado o número cada vez menor de alunos, estas escolas deixaram de se revelar “rentáveis” e tornaram-se “incomportáveis”, economicamente, para o Estado. Muitos dos argumentos utilizados como justificação para o seu encerramento, embora explicitamente mais ancorados nos modos de funcionamento da tradicional escola republicana – particularmente nos países europeus de maior tradição centralista – em que imperava o mito da

homogeneidade – traduzido aqui pela segmentação dos alunos por anos de escolaridade em que o professor ensinava a todos como a um só – e o da melhor e mais alargada socialização supostamente proporcionada pela quantidade, convocavam implicitamente perspectivas economicistas associadas à eficácia, em que se isolava o problema – diminuição do número de crianças nas escolas e o aumento do número de escolas de pequena dimensão – da problemática em que se integrava – a exclusão do mundo rural no contexto global de desenvolvimento. Não obstante a tendência discursiva de valorização do que é endógeno e das potencialidades do local, considerando-os imprescindíveis para a promoção do desenvolvimento, na prática continua-se a agir à revelia do que se conceptualiza retoricamente, reforçando negativamente a situação do mundo rural na sua globalidade.

Aqui ou ali, as medidas de encerramento das escolas foram sendo acompanhadas por reacções negativas das populações locais e muitos casos houve em que estas se organizaram no sentido da busca de alternativas que viabilizassem a manutenção das agora suas[35] escolas, pois começa a assumir-se que o fecho de uma escola pode corresponder à morte de uma aldeia (Calvi, 1995). Neste contexto, as funções e a importância da escola em meio rural redimensionam-se, operacionalizando-se formas de participação local para as quais a escola também concorre através de processos de animação e de formação dos habitantes rurais.

Embora tendo em consideração que a situação das pequenas escolas rurais é um problema que afecta muitos países europeus (v.g. cf. Kalaoja e Pietarinen, 2001; Aheim, 1996; Bertiglia e Panaro, 1996; Campbell, 1996), neste capítulo não é nossa intenção proceder a uma apresentação exaustiva dos contornos que assume nos mais diversos quadrantes geográficos, pois tal não se justificaria no âmbito desta tese. Assim, além da discussão sobre a situação portuguesa em que se enquadra o trabalho de investigação que encetámos, e seguindo as mesmas opções feitas por Amiguinho (2004), limitar-nos-emos a fazer breves incursões sobre realidades em que encontrámos algumas similitudes com as políticas públicas levadas a cabo em Portugal – a

[35] Nos países de tradição centralista em que se desenvolveu a escola de cariz republicano, esta sempre viveu numa "lógica de exterioridade" (Correia, 1999) relativamente à comunidade que servia, pois a sua função era a formação do indivíduo enquanto cidadão despido da sua cultura de origem (Gerassi, 1997).

francesa e a espanhola – e "uma realidade política, económica e educativa que tende a aproximar, pela abrangência dos seus efeitos, os sistemas educativos à escala global" (Amiguinho, 2004:106-107) – a inglesa.

Nesta perspectiva, o primeiro ponto deste capítulo será dedicado ao caso francês, o segundo ao caso espanhol, o terceiro ao inglês e, finalmente, o quarto, à realidade portuguesa.

1. França – a escola em meio rural entre intenções políticas de descentralização para a autonomização da acção educativa e lógicas concentracionistas de cariz economicista

Numa conjuntura política e social em que, por um lado, várias porções do território se confrontam com dificuldades acrescidas e se configuram próximas da ruptura e, por outro, o meio de proximidade ao local de trabalho deixa de se constituir como o espaço de referência para pensar a conflitualidade social, "a questão do insucesso escolar dos alunos dos meios populares transforma-se, pouco a pouco, em questão do insucesso escolar «na periferia» ou, globalmente, em certos pontos do território (Charlot, 1997:25, tradução livre, palavras entre aspas da responsabilidade do autor).

Esta é a situação vivida, em França, nos anos 80 do século XX – "um contexto social, político e escolar específico" (Pair, 1998, cit. por Chambon, 2002:59, tradução livre) –, que leva à implementação de políticas públicas na perspectiva de descentralização e de territorialização da acção educativa no âmbito das quais são criadas as Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP), em nome do princípio da discriminação positiva (Chambon, 2002; Gaillard, 2000; Charlot, 1997), recuperando "o termo «positive discrimination» que vem de Inglaterra, país da ideologia comunitarista" (Charlot, id.:24) e na linha das PEA (Priority Educational Áreas) organizadas, nos anos 60 e 70, em Inglaterra e nos Estados Unidos (Bouveau, 1997).

As ZEP tomam como ponto de partida a existência de um insucesso escolar que afecta particularmente os alunos dos meios populares e consubstancia-se, por um lado, na ideia da necessidade do direccionamento de

esforços específicos para certas zonas escolares consideradas prioritárias (Charlot, 1997) e, por outro, na assumpção do local como "um espaço de mobilização e de cooperação para os professores e, mais globalmente, para todos os actores ligados às questões de educação" (van Zanten, 1997:40, tradução livre). Colocava-se em questão, deste modo, a mobilização de todos os recursos locais e a constituição de parcerias enquadradas por um modo de pensar em que a eficácia, a qualidade e a atenção à diversidade surgem "concentradas em torno de um termo: o projecto" (Charlot, 1997:25), o que surge em contraponto com a cultura da escola republicana, que J.–M. Gerassi caracteriza do seguinte modo:

> "[…] no interior da nossa cultura republicana, o alicerce da cultura republicana não está na comunidade como na maior parte das outras civilizações, são os indivíduos, o indivíduo como cidadão que é construído, que se vai construir nomeadamente na escola. A escola tinha por função transmitir os conhecimentos positivos e as atitudes e os comportamentos do cidadão. E ao mesmo tempo extirpá-lo de todos os arcaísmos das culturas regionais ou das culturas religiosas. A escola era um instrumento político, de poder, poder que é exercido através do um Estado centralizador" (Gerassi, 1997:115, tradução livre).

No seu início, as ZEP direccionaram-se para as zonas urbanas, mas com o seu relançamento perspectiva-se também a sua organização em zonas rurais.

Num trabalho em que compara ZEPs urbanas e rurais, A. Henriot-van Zanten (1990) dá conta das dificuldades sentidas nestas últimas ao nível da mobilização dos actores locais (professores, pais e autarcas), interpretando-as como reacção negativa decorrente de uma certa estigmatização que a constituição das ZEPs terá provocado sobre várias escolas e comunidades rurais. A definição centralizada de uma determinada zona como ZEP e a forma da sua implementação conjugadas com as dificuldades de relacionamento com o mundo exterior que as comunidades rurais tradicionalmente apresentam, alimentou esta reacção, constatando-se, deste modo, uma oposição entre a vontade de mudar de origem exógena e as atitudes locais de resignação e de prudência excessiva.

Uma tal reacção, se, por um lado, pôs a descoberto a complexidade social e cultural dos espaços rurais, por outro, face ao papel negativo dos agentes externos que a autora constatou pelo facto de estes apenas terem

intervindo ao nível pedagógico e ao nível dos professores, contrariando a ideia de uma acção educativa mais abrangente como aquela que se tinha pensado para as ZEPs, deixou claro que qualquer intervenção que se intente fazer no mundo rural não pode deixar de levar em consideração as suas idiossincrasias.

Além das ZEPs, enquanto rosto de um conjunto de políticas públicas de discriminação positiva em que a escola em meio rural também surge abrangida, cabe aqui mencionar outras medidas que, mesmo antes destas políticas, foram sendo adoptadas tomando por referência estrita a situação da rede escolar situada "no rural isolado ou profundo" (Buguet et al., 2002:14), caracterizada pela diminuição acentuada dos efectivos escolares como resultado das evoluções demográficas associadas às transformações sociais e económicas.

Face à quebra do número de alunos nas escolas de meio rural, em 1953 decreta-se a possibilidade da constituição de agrupamentos de escolas com a participação financeira do Estado ao nível dos serviços implicados na concentração das crianças (George, 1998). Em 1960, através de uma circular do Ministério da Educação, estabelece-se o número 15 como o limite mínimo de alunos para o funcionamento de uma turma, o que dá origem ao aparecimento de muitas escolas de lugar único. O limite mínimo de alunos por turma sobe para 16, em 1964, mas baixa para 12, em 1975, e para 9, em 1977 (id.), o que atesta a "dificuldade em abordar os problemas pelo prisma das quantidades" (Amiguinho, 2004:109).

Tais medidas administrativas resultaram no encerramento sucessivo de escolas, verificando-se, curiosamente, que, em 1993, já havia quase tantas aldeias sem escola como em 1832 (10354, em 1993, e 10439, em 1832) (George, 1998).

Como resposta ao número crescente de escolas de lugar único, comportando vários anos de escolaridade na mesma turma, e como forma de se assegurar a homogeneidade em termos de níveis de ensino, procede-se à concentração de crianças através da organização dos Regroupements Pédagogiques Intercommunaux (RPI) (Buguet et al., 2002). Estes RPIs foram definidos através de uma circular de 1984 e considerados por alguns como "uma maneira de salvar as escolas e de criar uma equipa pedagógica", num contexto em que já muitos consideravam que "uma escola fechada é muitas

vezes sinónimo de uma aldeia que desaparece" (Chauvat-Pouget, 1998:13, tradução livre).

A implementação dos RPIs ocorre de forma diferenciada pelo território nacional de acordo com o tipo e grau de mobilização e implicação dos vários actores locais, havendo situações em que as escolas são mantidas e se organizam equipas de ligação e de animação que se deslocam até elas e apoiam os professores e os alunos[36]; outras situações em que o Regroupement é composto por escolas que concentram crianças das várias aldeias de acordo com os níveis de ensino em que se encontram[37], e outras situações, ainda, mais recentes (Buguet et al., 2002), em que se concentram todas as crianças num determinado espaço.

Entretanto, em meados dos anos 90, como forma de busca de alternativas à fórmula dos RPIs, vão nascendo por todo o território francês as Réseaux Ruraux d'Education (RRE), "experiências inventadas pelo terreno" (Derrien, 2002:17, tradução livre)[38], consubstanciadas pela dinâmica organizativa e de intervenção de professores, famílias e autarcas, partindo da assumpção da importância da pequena escola situada em meio rural para as comunidades locais. Estas intervenções locais surgem, deste modo, na perspectiva de recuperação das possibilidades de um trabalho de parceria entre a escola e a comunidade, no pressuposto de que aquela pode contribuir para a animação da aldeia e participar do seu desenvolvimento, na medida em que a escola se constitui como uma estrutura de comunicação em osmose com a comunidade (Calvi, 1995).

[36] São as ÉMALA – Equipe mobile académique de liaison e de animation: "professores viajantes que asseguram animações preparadas e prolongadas com o professor da escola. A utilização das novas tecnologias: o funcionamento em rede através da Internet permite a ligação pedagógica com outras escolas, sejam elas próximas (projecto departamental) ou, pelo contrário, muito longínquas (projecto internacional" (Chauvat-Pouget, 1998:13).

[37] A associação de escolas rurais que visitámos, em França, durante a realização do trabalho de campo e que apresentaremos na 2ª Parte desta tese na rubrica Contactos com o exterior – tempos e espaços de aprendizagem e de partilha de experiências, integrava três escolas que constituíam um RPI deste tipo: numa escola estavam concentradas as crianças da maternelle (3-5 anos) e da CP (Classe préparatoire – 6 anos) com um professor, noutra estavam as crianças da CE1 e CE2 (Classe élèmentaire 1 e 2 – 7 e 8 anos) e, noutra, as crianças da CM1 e da CM2 (Classe moyenne 1 e 2 – 9-10 anos). Em conversa com a Auxiliar de Acção Educativa da escola que concentrava as crianças da CM1 e 2, uma habitante local e mãe de uma criança de 5 anos, tivemos oportunidade de constatar o desagrado pelo facto de as crianças mais novas, as da maternelle, como era o caso do seu filho, se terem que deslocar para uma outra aldeia, não obstante a distância que separa as aldeias entre si não se poder considerar longa.

[38] Serve de exemplo a este título o Réseaux d'Écoles Ruraux Vienne-Gartempe, que visitámos e que apresentaremos na 2ª Parte.

A existência das RRE é reconhecida pelo Ministério da Educação francês, em 1998, mas este reconhecimento institucional "é muito tímido, sem promoção e sem meios" (Buguet et al., 2002:14, tradução livre), resultando, assim, "mais num processo avalizador do que existia do que numa política real de reordenamento do território" (Derrien, 2002:17, tradução livre), o que deixa perceber que, depois de uma fase em que a administração oficializou a inovação com a implementação de medidas que permitiam a organização de dinâmicas locais, o Ministério da Educação intenta numa lógica gestionária "amnésica" (id.:ibid.), que dificilmente se compatibilizará com a lógica de desenvolvimento sustentável de que as populações locais, os autarcas e os professores se muniram no seio das RRE (id.).

Neste contexto de resistência e de movimentação local em favor da escola rural cabe aqui mencionar a existência da Fédération Nationale pour l'École Rural (FNER)[39]constituída formalmente, em 1992, a partir do aparecimento, anterior a 1990, de associações que integravam redes de escolas rurais. A FNER é composta por associações regionais, departamentais e locais, por correspondentes locais e por particulares (professores, autarcas, pais e amigos da escola), trabalhando no sentido de:

> "- Assegurar às crianças dos espaços rurais, qualquer que seja a sua situação geográfica, um ensino de qualidade no quadro de um serviço público de proximidade.
> - Promover, a partir das experiências existentes, uma escola aberta para o futuro, inovadora e dinâmica tanto sobre o plano da aquisição dos saberes como no da formação dos indivíduos e dos grupos.
> - Dar a conhecer melhor a realidade da escola rural, o seu valor pedagógico, os resultados que obtém, o papel essencial que desempenha no desenvolvimento local.
> - Facilitar as trocas entre os autarcas, professores e pais para chegar a uma gestão comum da escola rural à escala local, departamental e nacional.
> - Encorajar a cooperação entre escolas rurais das mais diversas formas, promover as trocas a fim de lhes possibilitar dotarem-se, em comum, dos meios que lhes possibilitem partilhar as suas experiências.
> - Obter o reconhecimento das especificidades das escolas rurais no seio do sistema educativo por parte dos poderes públicos, e os meios necessários para as suas evolução e valorização" (FNER, 2005, disponível em http://ecole-rurale.marelle.org/ , tradução livre).

Na actualidade, a questão das escolas em contexto rural perspectiva-se, do ponto de vista administrativo, de forma gestionária e burocrática, prevendo-se a organização de regroupements de grande dimensão e o encerramento das

[39] Esta é a designação que a Fédération Nationale de Defense et de Promotion de l'École Rurale (FNDPER), nascida oficialmente em 27 de Junho de 1992, tomou em 1999.

escolas de lugar único e com dois e três lugares, o que tem merecido a reprovação dos professores, dos pais dos alunos e dos autarcas (FNER, 2005).

2. Espanha – a escola rural entre a mobilização local para a institucionalização de um subsistema educativo que a contemple e os "imperativos" do desenvolvimento

Até à década de 70 do século XX, as escolas de meio rural em Espanha integravam "a cauda das necessidades educativas do país", sendo consideradas pela Administração Educativa como "escolas de aldeias ou disseminadas" e "escolas de quarta categoria" (Gelis, 2004, tradução livre). Integravam, pois, uma sociedade globalmente marcada por valores e costumes assentes num sistema produtivo, social e relacional marcadamente rural (Agudo, 2004).

Em 1970, ainda no período franquista, e na sequência da publicação de um Livro Branco em que se constata uma nova situação política, económica e social, o processo de crescente urbanização da sociedade e concomitante isolamento das zonas rurais e, no que respeita à educação, entre outros, os insuficientes gastos públicos, a necessidade de descentralização do sistema educativo e do cumprimento da igualdade de oportunidades, surgiu a Ley General de Educación, que produziu consequências negativas ao nível da escola em contexto rural, constituindo-se mesmo como "um golpe muito duro para a escola, de que esta ainda não se recuperou" (id.).

Daqui decorre o desaparecimento de muitas escolas unitárias e a concentração de crianças em escolas de maior dimensão com deslocação diária entre a residência e a nova escola ou deslocação semanal ao local de origem depois de se ter estado toda a semana, em regime de internato, numa escuela hogar.

Como reacção, nesta época surge um movimento de defesa da escola em meio rural, destacando-se concretamente a este nível os Movimentos de Renovação Pedagógica, as posições das famílias e de autarcas (Agudo, 2004; Gelis, 2004) e a afirmação da necessidade da criação de um "subsistema

educativo do meio rural porque os planeamentos, normativos e modelos de política educativa em geral não correspondem nem se adequam à realidade destes epaços" (Hervás, 1995:96).

Em 1983, com a saída do Real Decreto sobre Educación Compensatória (Real Decreto 1174/1983), em efeito conjugado com toda a movimentação anterior, enceta-se um processo que confere grande visibilidade pública às escolas de meio rural (Amiguinho, 2004).

Neste contexto, desenvolve-s e "um programa de educação compensatória em benefício daquelas zonas geográficas ou grupos de população que pelas suas características especiais requerem uma atenção educativa preferencial" (Real Decreto 1174/1983), verificando-se predisposição para a reabertura de escolas (Amiguinho, 2004; Gelis, 2004) e para a criação de novas em aldeias onde nunca tinham existido (Gelis, id.).

No desenvolvimento desta política verifica-se o aparecimento de Centros de Recursos e de Centros de Professores e o desenvolvimento de inúmeros projectos assentes na divulgação e na utilização de novas tecnologias. Sobressai, no entanto, a defesa de uma concepção de escola construída por referência à dimensão da escola urbana, relevando-se, neste âmbito, considerações pouco abonatórias à socialização das crianças numa escola de meio rural (Amguinho, 2004). Não obstante, e como assinala Amiguinho,

> "É, contudo, preciso reconhecer que esta política educativa em relação à escola rural travou o ímpeto concentracionário, em que o ano lectivo 1971/72 foi o de maior investida, propondo alternativas. Considerando que aquele ímpeto assentava apenas em razões de ordem escolar, denunciou-o por se fazer mais por omissões do que por opção política, o que fez com que as concentrações não fossem dotadas de meios e de condições para atingir os objectivos que lhes estavam implícitos. Estabeleceu, ainda que com base na perigosa e descontextualizada linguagem dos números, que nenhuma escola com mais de 6 alunos, ou 5, no caso de localmente existirem condições para que o número aumentasse, seria suprimida. Reabriu algumas escolas, desfez ou manteve concentrações com o acordo dos pais" (id:119).

Nesta década de "afã compensatório" (Gomez, 2003:38) há a destacar a emergência de dinâmicas radicadas na organização local de professores, famílias e autarcas de meio rural: as Zonas Escolares Rurales (ZER), na Catalunha (Gelis, 2004), os Colegios Rurales Agrupados (CRA)[40] (Agudo,

[40] Actualmente, várias regiões mantêm a designação Colegios Rurales Agrupados, mas outras há, por exemplo, em que ela se distingue, embora com o mesmo sentido: Zones Escolars Rurals (ZER), na

2004), a partir da experiência levada a cabo em Valle de Amblés, em Ávila (Grupo Experimental "Coordenação Escolas Unitárias Valle Amblés", que, em 1992-1993 se transformou em CRA – Colégio Rural Agrupado Fuenteadaja, cf. Hervás, 1995), e os Centros Rurales de Innovación Educativa de Turiel (CRIET) (Berlanga e Corraliza, 2001, cit. por Bernal, s/d; Agudo, 2004). Em 1986, o governo socialista no poder reconhece e legitima os CRA (Gomez, 2003), enquanto os CRIET só viriam a ser criados legalmente, em 1996 (Berlanga e Corraliza, 2001, cit. por Bernal, s/d).

Apesar do aparecimento deste tipo de dinâmicas e da afectação de mais recursos para a educação (Agudo, 2004) numa conjuntura de "flexibilização de algumas políticas educativas e a abertura de possibilidades para apresentar projectos de inovação e de experimentação" (Hervás, 1995:96), não se pode considerar que a escola situada em contexto rural tivesse sido alvo de um tratamento diferenciado e específico que respondesse às suas peculiaridade e especificidade (Agudo, 2004). Entre outros exemplos, o dos CRA pode ser ilustrativo desta ideia de Agudo, pois embora funcionassem como um conjunto de escolas, continuaram a ser tratados, do ponto de vista institucional, como se de uma escola concentrada num só edifício se tratasse (Amiguinho, 2004).

Uma tal situação não correspondeu, no entanto, à consequência directa de processos de má gestão, mas sim,

> "a um modelo de actuação subtilmente pensado e mais completo sobre o mundo rural espanhol no seu conjunto. O meio rural, a sociedade rural tradicional devia ser desmantelada e substituída quanto antes por outro tipo de sistema de produção e comercialização agropecuária, e a sua população deveria deslocar-se massivamente para as cidades, abandonar o sector primário, na maioria, para integrar o sector industrial e de serviços. A escola, neste contexto, devia desempenhar um papel social e económico, convidando expressa ou indirectamente para a saída da aldeia, ou formando adequadamente as crianças e os adolescentes para se adaptarem rapidamente e com menor risco à nova realidade que vão encontrar na sociedade urbana" (Hernandez, 2000:132-133, cit. por Agudo, 2004, tradução livre).

Nesta perspectiva, a escola em contexto rural terá contribuído para a dinamização do seu êxodo, valorizando o urbano em detrimento do rural, através da venda da ideia do progresso e do desenvolvimento industrial (Agudo, 2004).

Catalunha, Colectivos de Escuelas Rurales (CER), nas ilhas Canárias, Colégios Públicos Rurales (CPR), na Andaluzia, ou Colexios Públicos Rurais Agrupados (CPRA), na Galiza (Agudo, 2004).

Com a implementação, a partir de 1990, da Ley Orgânica General del Sistema Educativo (LOGSE) mantém-se esta tendência para a invisibilidade da especificidade da escola em meio rural, o que é reforçado pela nova Ley Orgánica Calidad de la Enseñanza (LOCE) aprovada pelo governo liberal do Partido Popular (Agudo, 2004; Gelis, 2004), que manifesta tendência para a mercadorização da educação (Hirt, 2001) e em que as escolas de pequena dimensão (centros ou escuelas incompletas – aquelas escolas em que existe heterogeneidade etária e de níveis de escolaridade na mesma turma) surgem "quase como uma organização residual sem importância" (Agudo, 2004).

Na actualidade, e tomando por referência, o trabalho desenvolvido no âmbito dos CRIE e dos CRA em prol do desenvolvimento rural, a questão da escola em meio rural coloca-se com grande pertinência, surgindo vários académicos em sua defesa. Citemos a este respeito três deles, que provêm de regiões autónomas de Espanha diferentes: Boix, da Universidade de Barcelona, considera que

> "o futuro da escola rural passa pelo reforço das propostas anteriores e pelo desprezo daquelas que interpretam a escola em termos quantitativos ou mercantilistas; o progresso da escola rural (e, junto com ela, dos demais serviços educativos rurais) deve estar estreitamente relacionado com planos de desenvolvimento integral do território e com a plena colaboração e participação activa da comunidade" (2003:7-8, tradução livre).

Por seu turno, Gomez, da Universidade de Santiago de Compostela, lembra que

> "não podemos esquecer – em especial lembrando a quem opta pela supressão das escolas em meio rural e não pela sua manutenção, aproveitamento e reconfiguração – que esta e outras alternativas que valorizam a educação em meio rural e para o meio rural como um modo diferente de pensar e de fazer a escola, é um opção de futuro e que a mudança rumo a um ensino de qualidade também é possível numa escola e numa comunidade de pequenas dimensões. E que, tal como se vem reafirmando nos últimos anos, a escola em meio rural pode ser um interessante laboratório, um campo de experiências e vivências pedagógicas muitas vezes extrapoláveis para as próprias escolas de meio urbano" (2003:39).

Por último, Agudo (2004), da Universidade de Saragoça, afirma:

> "É certo que a escola rural representa uma percentagem mínima se a compararmos com a escola urbana, já que a população que habita em espaços rurais também desceu de forma relevante. Mas isto não significa que devamos esquecê-la porque a atenção dirigida a si não implica votos significativos em eleições ou porque os seus

> possíveis protestos ou reivindicações nunca vão ser apoiados por grupos relevantes do poder ou por grupos de população significativos. O problema é que a atenção à escola rural implica demasiados recursos económicos e pessoais que há que desviar do outro lado e é neste lado onde se encontram os VOTOS, que são os que levam ou mantêm o poder. Penso que é a razão mais importante, na actualidade, para que não se enfrente com todas as suas consequências esta escola rural" (Agudo, 2004, tradução livre; palavra em maiúsculas da responsabilidade do autor).

3. Inglaterra – a pequena escola rural entre a defesa das relações de proximidade com a comunidade e a afirmação neoliberal de privatização da educação

Como defende Amiguinho (2004), a situação de partida do problema das pequenas escolas situadas no meio rural inglês contrasta com as realidades vividas em França, na Espanha e, como veremos, em Portugal, atendendo aos processos de desenvolvimento sócio-económicos desencadeados na terra-mãe da revolução industrial, a partir do século XVIII.

De acordo com Moreno (2002), em Inglaterra,

> "A inicial penetração capitalista nos campos […] associou-se à aplicação de uma auto-legitimada racionalidade técnica e económica, pelo que a organização da produção agrícola inglesa, em «grandes e bem equipadas unidades», era apresentada como modernização necessária e indiscutível" (Moreno, 2002:112).

Daqui, a já longa história da movimentação dos camponeses para as cidades como resultado da intensificação dos enclousures – o cercamento dos campos[41] – e o consequente desemprego dos trabalhadores rurais que, deste modo, perderam as terras de onde tradicionalmente retiravam o sustento.

No século XX, e ainda antes da 2ª Guerra Mundial, o país registava um progresso considerável ao nível dos transportes, que promovia a urbanização do campo (Clout, 1976, cit. por Moreno, 2002:128) e a "diluição dos contrastes culturais campo-cidade" (Moreno, ibid.). Neste âmbito, um dos objectivos do planeamento rural a partir da década de 40 passava pela manutenção de serviços nas zonas rurais (id.), nomeadamente das escolas, chamando-se até

[41] A Lei do cercamento dos campos traduziu-se pela unificação dos lotes dispersos dos camponeses (campos abertos) em campos cercados por sebes como forma de responder à necessidade de aumento da produtividade agrícola (http://www.suapesquisa.com/industrial/).

a atenção, na reedição de um documento de política educativa da década anterior, para a necessidade de se levar em consideração as características distintivas das pequenas escolas rurais, apelidadas como "pequenas escolas decapitadas" (Bell e Sigsworth, 1987:36, tradução livre).

Em contexto de esforço de guerra, o êxodo rural persiste e com ele baixa significativamente a população escolar das escolas do campo, frequentadas por crianças dos 5 aos 14 anos, tanto mais que, em 1944, através da Education Act[42], o ensino primário é reduzido para 6 anos de escolaridade e cria-se o ensino secundário que, gradativamente, se desloca para espaços mais populosos (Galton e Patrick, 1993)[43]. De acordo com Bell e Sigsworth (1987), o processo de transformação só viria a completar-se em meados dos anos 50.

Com esta mudança no sistema de ensino, muitas das escolas existentes passaram a ter apenas um professor, iniciando-se, deste modo, o processo do seu encerramento, não obstante já, em 1931, um relatório (Hadow Report) assinalar as escolas rurais de pequena dimensão como instituições com boas práticas (Bell e Sigsworth, 1987; Galton e Patrick, 1993), recomendando-as até, por isso, aos professores jovens, uma vez que "em escolas rurais e, globalmente, nas escolas pequenas há oportunidades de adquirir um conhecimento valioso sobre métodos individuais e de grupo" (Hadow Report, cit. por Bell e Sigsworth, 1987:33, tradução livre).

Na década de 60, a designação de pequena escola faz-se por referência a um número menor que 100 alunos e considera-se como escola rural ideal aquela que tem 50 alunos. É uma década em que os governos colocam uma ênfase sem precedentes no ensino primário, redefinindo um curriculum apropriado para a escola primária e o que anteriormente era considerado como adequado na escola rural pelos contributos do Relatório Hadow e outros documentos entretanto publicados assume-se agora como deficiente (Bell e Sigsworth, 1987).

[42] Aportuguesando a designação, poderemos fazê-la equivaler a uma Lei de Bases do Sistema Educativo.
[43] A divisão criada entre o ensino primário e o ensino secundário, em 1944, decorre das recomendações que já vinham sendo feitas, desde 1926, no relatório intitulado The Education of Adolescent, da responsabilidade do Consultative Committee liderado por Henry Hadow, e também no relatório The Primary School, de 1931, também da responsabilidade deste autor (Bell e Sigsworth, 1987).

Dois relatórios se destacam nesta conjuntura, em 1967, que sintetizam a crença do pós-2ª Guerra Mundial na capacidade da escola para transformar a vida das pessoas e de contribuir para o seu bem-estar e o dos países: os Relatórios Plowden e Gittins, que dedicaram particular atenção às escolas rurais, e que foram decisivos na definição do destino de muitas delas. Ambos chamaram a atenção para a degradação dos edifícios escolares como resultado da prioridade dada, nos últimos vinte anos, à construção de escolas secundárias e escolas primárias urbanas de grande dimensão. Ambos introduzem também referências aos custos financeiros das escolas rurais, sendo o Relatório Gittins particularmente explícito relativamente a esta questão. O Relatório Plowden, no entanto, destaca-se pelo facto de ter recomendado uma dimensão mínima para a escola rural, que fixou em 3 professores (Bell e Sigsworth, 1987).

O efeito conjugado das recomendações constantes nestes relatórios e dos constrangimentos fiscais impostos pelo governo nacional às autoridades rurais resultou numa vaga impetuosa de medidas de encerramento de escolas (id.)

A evolução do processo de encerramento de escolas, ao longo do tempo, como resultado das políticas implementadas, assumiu tais proporções que, na segunda metade da década de 70, em 1977, em Inglaterra e no País de Gales, só 1,8% das escolas possuía menos de 25 alunos e 21,3% menos de 100 (Galton e Patrick, 1993). Convém recordar que no início desta década se viveu uma crise económica provocada pelo aumento exponencial do preço do petróleo, que se repercutiu negativamente também em termos das despesas públicas ao nível da educação (Bell e Sigsworth, 1987).

Em 1985, e na sequência das tendências centralistas que se vinham desenhando desde 1979, o governo inglês publica um Livro Branco, o Better Schools (Melhores Escolas) (Bell e Sigsworth, 1987; Galton e Patrick, 1993; Evans e Huckman, 1995), em que se faz a crítica ao processo de escolarização em curso e que se constituiu como “a afirmação recente mais autoritária de como deve ser a estrutura de um currículo coerente a nível nacional” (Bell e Sigsworth, 1987:49, tradução livre).

Tal documento teve implicações significativas ao nível das escolas rurais, uma vez que estas, além de serem consideradas bastante onerosas

para o Estado, não apresentam as condições que melhor se adequam ao que agora se pretende do ponto de vista do desenvolvimento de um currículo nacional – o novo currículo pressupõe, nomeadamente,

> "a definição das áreas a levar em consideração na sua concepção; uma perspectiva gestionária da escolarização; professores primários com uma especialização, e, neste sentido, uma concepção de escola primária composta por professores especialistas das várias áreas curriculares, o que se repercutirá na dimensão da escola, pois para atender às várias especialidades curriculares e às tarefas de gestão serão necessários, no mínimo, 7 professores, o que equivalerá à existência de uma escola com cerca de 150 alunos" (Bell e Sigsworth, 1987:66-67, tradução livre).

O que antes das décadas de 70 e 80 parecia não ter incomodado muito as comunidades rurais, "normalmente tranquilas" (id.:2) e revelando uma "aceitação tácita, ressentimento mudo ou a hostilidade puramente paroquial" (id.:58), manifestava-se agora como motivo de forte contestação e oposição. O encerramento de escolas rurais na década de 80 surge, assim, acompanhado de fortes reacções por parte das populações locais (Bell e Sigsworth, 1987; Galton e Patrick, 1993), que se poderão explicar pela reconfiguração social entretanto operada nos campos: famílias com mais formação e preferindo o campo à cidade saem em defesa da pequena escola rural organizadas em grupos de acção, dando visibilidade social ao problema, uma vez que sabem como aceder aos órgãos de comunicação social, verificando-se resistências sistemáticas às medidas políticas conducentes ao encerramento das escolas (id.; id.).

Face aos argumentos das políticas públicas eivados de perspectivas burocráticas e gestionárias, aproximando cada vez mais a escola à lógica de mercado, a defesa da pequena escola por parte das novas populações rurais sustenta-se nas relações de grande proximidade que esta possibilita e desenvolve, envolvendo e implicando no processo a própria comunidade, e na existência da mesma possibilidade de sucesso escolar que se alcança numa escola urbana[44], o que encerra sentidos que podem ser descortinados na síntese de Evans e Huckman (1995):

[44] Quando visitámos a Bleasdale Church of England Primary School com 43 alunos e em risco eminente de ser encerrada, foram argumentos deste tipo que ouvimos à directora da escola com quem tivemos oportunidade de conversar (abordaremos esta visita na rubrica Contactos com o exterior – tempos e espaços de aprendizagem e de partilha de experiências da 2ª Parte desta tese).

> "Muita gente pensa que as escolas pequenas seguem práticas semelhantes às das grandes e que não existem grandes diferenças entre elas. É uma ideia errada. As escolas pequenas têm uma influência incalculável na aldeia e na vida da comunidade e permitem uma socialização sem paralelo se comparadas com qualquer outra instituição de ensino, pública ou privada. As escolas pequenas são diferentes no seu «modus operandi», nos seus padrões de relação social e nos contextos de relação com as respectivas comunidades" (Evans e Huckman, 1995:111-112).

Entretanto, acentua-se cada vez mais uma lógica de recentralização do sistema de ensino e de abertura da escola às leis do mercado – caracterizada pela existência de um currículo e avaliação nacionais que permitem, por parte das famílias, a tomada de decisão sobre qual a escola que querem que os seus filhos frequentem, sendo esta apenas limitada pela capacidade física da escola escolhida – como resultado da implementação da Education Reform Act de 1988. Tal situação configura uma mudança radical nas tradicionais formas de relacionamento entre as escolas, as famílias e as autoridades educativas locais, pois tudo passa agora a funcionar em função de uma estreita ligação entre economia e educação em que a primeira determina as formas de desenvolvimento da segunda (Evans e Huckman, 1995).

Face a esta conjuntura, parece lógico intuir-se as dificuldades porque passam as escolas de pequena dimensão, uma vez que as verbas que lhes são atribuídas pelas Local Management Schools (LMS)[45] são calculadas em função do número de alunos que possuem, número este que vai dependendo cada vez mais das opções das famílias em função do nível de sucesso que as escolas, de acordo com os resultados das avaliações nacionais, vão obtendo (id.).

Já no final da década de 90 e a partir da School Standards and Framework Act de 1998, a Secretaria de Estado para a Educação e o Emprego cria as Education Action Zones (EAZ) com o objectivo de "desenvolver, junto com parceiros locais, abordagens imaginativas para elevar os níveis educativos em zonas gravemente desfavorecidas" (Report by the Comptroller and Auditor General, 2001:1, tradução livre), constituindo-se como "dispositivos e estruturas de intervenção que procuram conciliar duas intenções políticas centrais: coesão social e produtividade" (Amiguinho, 2004:134).

[45] As LMS surgem com a Education Act de 1998 e são as entidades que financiam as escolas, limitando as funções das tradicionais Local Education Authorities (LEA) (Evans e Huckman, 1995).

A partir do relatório que consultámos sobre as primeiras 25 EAZ (Report by the Comptroller and Auditor General, 2001), embora seja referido que cada uma delas diz respeito a um conjunto de escolas que abrange primárias, secundárias e escolas para crianças com necessidades educativas especiais, não nos foi possível perceber até que ponto nelas estão abrangidas as pequenas escolas. No entanto, tomando como referência Ozga e Pye (2000, cit. por Amiguinho, 2004:134-135) e o próprio relatório consultado, estando no cerne destas políticas perspectivas que apontam para o desenvolvimento da governação – "[…] objectiva-se ajudando as Zonas a lidar eficazmente com o controlo financeiro e a governação" (Report by the Comptroller and Auditor General, 2001:8) – o futuro das escolas de pequena dimensão pode estar fortemente comprometido. E isto porque uma perspectiva desta natureza assenta no princípio da criação de condições para a organização de redes em que participam tanto o sector público como o privado, remetendo-se o Estado a um papel de intervenção mínima (Nafsika e Lawn, 2000, cit. por Amiguinho, 2004:134).

4. Portugal – da escola em meio rural como veículo ideológico do regime, à escola em meio rural como alvo a abater para que o país se possa desenvolver

4.1. Breve história de uma rede dispersa de escolas

Compreender a situação actual das escolas do 1º CEB de meio rural como uma rede dispersa de estabelecimentos de ensino, em Portugal, requer uma incursão, ainda que de forma abreviada, ao período da história portuguesa do século XX compreendido entre 1926 e 1974 e que consubstanciou a ditadura fascista, convocando, para o efeito, alguns elementos caracterizadores das políticas educativas implementadas.

Ao nível da educação, as mudanças políticas verificadas com a implementação da ditadura surgiram de forma quase imediata, fazendo-se sentir, em primeiro lugar, no Ensino Primário (Cortesão, 1988). A questão do

analfabetismo "enquadrar-se-ia agora num ponto de vista eminentemente elitista" (Carvalho, 1996:726). A escolaridade obrigatória, que era de cinco anos na 1ª República, passa, em 1927, para quatro anos (Decreto 13 619, cit. por Cortesão, 1988:21), e, em 1930, é reduzida a três anos (Decreto 18 140, cit. id.:23).

De acordo com Cortesão (id.:66), as políticas implementadas correspondem a "uma campanha sistemática e concertada" de ataque a princípios da 1ª República, através de uma retórica que confere sentidos de perigosidade às intenções de alfabetização e de desenvolvimento cultural do regime anterior – neste sentido, Carvalho (1996:728) considera que "o inconveniente de o povo saber ler não estava propriamente no facto em si mesmo, mas no uso perigoso que dele poderia resultar" –, que viria a fundamentar o desenvolvimento de uma escolaridade obrigatória de reduzida duração assente na ideia de que nem todos teriam necessidade de estudos mais avançados e que confinaria a escolaridade primária ao aprender a ler, escrever e contar[46].

No âmbito da análise desta retórica, Cortesão (1988) e Carvalho (1996) citam, a propósito e de forma bem elucidativa, a passagem de um artigo publicado no jornal O Século, de 5 de Fevereiro de 1927, da autoria de Virgínia de Castro e Almeida, em que esta reflecte sobre sobre os habitantes rurais que aprenderam a ler:

> "… Que vantagens foram buscar à escola? Nenhumas. Nada ganharam. Perderam tudo. Felizes os que esquecem e voltam à enxada. A parte mais linda, mais forte e mais saudável da alma portuguesa reside nesses 75% de analfabetos" (Virgínia de Castro, 1927, cit. por Cortesão, 1988:67 e por Carvalho, 1996:726-727).

Neste contexto político em que

> "são glorificadas a ignorância, acompanhada da obediência, a limpeza e ordem e a pontualidade, assim como a poesia da pobreza e da vida rural, ao mesmo tempo que se aproveitam todas as oportunidades para procurar reduzir as aspirações de promoção social através da educação" (Cortesão, 1988:68),

procede-se à criação de uma rede de escolas do Ensino Primário, situadas nos lugares mais recônditos do país. Tal rede, integrada numa "comedida e

[46] A explicitação do objectivo de "ler, escrever e contar" da escolaridade obrigatória surge no Decreto 16 730, de Abril de 1929 (Cortesão, 1988:23)

parcimoniosa gestão dos dinheiros públicos" (Amiguinho, 2004:135), resulta da instituição, em 1931, de Postos de Ensino, sob a vigência do Ministro Cordeiro Ramos, e configura-se como a materialização do pressuposto da criação de condições para o desenvolvimento de uma "cultura suficiente a fornecer às crianças rurais" (Carvalho, 1996:736) – ler, escrever e contar – em consonância com as intenções ideológicas em curso. Como referiu Cordeiro Ramos,

> "Os postos de ensino […] ficam sendo mais um instrumento da iniciativa da Ditadura em prol da diminuição do número dos iletrados, ou seja da resolução do chamado problema do analfabetismo" (cit. por Carvalho, 1996:736).

Nestes Postos de Ensino, a leccionação estava a cargo de regentes escolares, pessoas a quem, para o exercício do cargo, bastava ver reconhecida a "idoneidade moral e intelectual" (Carvalho, 1996:736), "não sendo necessária qualquer habilitação prévia" (Cortesão, 1988:76). Como refere Amiguinho (2004:136), estes "professores" eram "pouco mais do que analfabetos".

A situação criada com a integração destes professores provocou problemas – Carvalho (1996:736) refere mesmo "abusos cometidos", convocando para a sua análise o exemplo de um "pretendente a regente escolar [que] declarara, ao ter que assinar o auto de posse, que não sabia escrever" –, que levaram a que, em 1935, se publicasse um Decreto em que se passou a exigir um exame de aptidão dos candidatos, que constava de três provas: "Português, Aritmética, e o restante exigível no ensino primário, de meia hora cada uma, e de uma prova oral de dez minutos" (id.:ibid.). Por seu turno, os professores primários também reagiram ao facto de serem regentes escolares a assegurarem a leccionação, manifestando, na imprensa, a indignação face ao ataque à dignidade da sua profissão, bem como referindo os prejuízos económicos que sofreram pelo facto de não obterem colocação, uma vez que os lugares estavam preenchidos pelos novos professores (id.).

Esta configuração das escolas pôs "completamente a descoberto o fundo ideológico" (Amiguinho, 2004:136) das políticas implementadas, assegurando o desenvolvimento de um sistema de ensino "de muito má qualidade nos meios rurais, onde estes postos existem em maior número e onde não se deseja despertar o gosto pelas letras" (Cortesão, 1988:76), que

permitia grandes economias, uma vez que os regentes escolares auferiam um vencimento bastante inferior ao dos professores (id.) e o investimento que era feito em termos dos edifícios era diminuto. Ilustrativo deste último aspecto é o discurso do Ministro da Educação, em 1934, Eusébio Tamagnini, quando afirmava que para educar os educáveis[47] a quem "só interessa o ensino elementar" (cit. por Cortesão, 1988:77)

> "Não são necessários para estes postos de ensino grandes edifícios. Bastarão casas de madeira – como na América – e para edificação das quais é de esperar que contribuam, também, em comparticipação com o Estado, as próprias povoações interessadas" (Eusébio Tamagnini, 1934, cit. id.:ibid.).

Em 1936, no âmbito da reforma de Carneiro Pacheco, a opção por este tipo de escola como forma apropriada de veiculação da ideologia da ditadura e na senda destruidora dos ideais sócioeducativos da 1ª República sai reforçada:

> "[…] o ensino primário elementar trairia a sua missão se continuasse a sobrepor um estéril enciclopedismo racionalista, fatal para a saúde moral e física da criança, ao ideal prático e cristão de ensinar bem a ler, escrever e contar e a exercer as virtudes morais e um vivo amor a Portugal. […] por meio da maior difusão de postos escolares […] que regidos por quem possua idoneidade comprovada, na falta de um diploma, tantas vezes só decorativo, ministrado o ensino por todo o ano lectivo e fiscalizada a sua acção, o posto escolar será a escola aconchegada da terra pequenina onde outra maior se tornaria desproporcionada" (Carneiro Pacheco, 1936, cit. Cortesão, 1988:84).

Em termos estatísticos, e segundo os dados fornecidos por Carvalho (1996:771), tendo como referência o período compreendido entre 1926 e 1940, em 1940 havia 7768 escolas primárias, contra as 6657, em 1926, e foram criados 2526 postos de ensino. O analfabetismo que, em 1930, se situava nos 67,8%, passou, em 1940, para os 59,4%, sendo, no entanto, em qualquer dos casos, maior entre as mulheres.

Uma tal perspectiva de desenvolvimento da escolaridade básica no seio de uma rede de escolas disseminada por todos os lugares onde houvesse crianças consubstanciava, deste modo, não obstante a "retórica luta contra o analfabetismo"[48] (Amiguinho, 2004:138), a manutenção de um status quo social

[47] Eusébio Tamagnini considerava que a população escolar se poderia e deveria dividir em cinco grupos: ineducáveis, normais estúpidos, inteligência média, inteligência superior, notáveis (cit. por Cortesão 1988:77).
[48] Na verdade, a luta contra o analfabetismo não passava de retórica, pois tanto na imprensa como nas instâncias políticas grassavam os discursos em que se fazia a apologia da ignorância da leitura e da escrita. A este título, e além do célebre escrito de Virgínia de Castro a que já fizemos referência, é

e cultural através "de um despudorado baixíssimo nível de exigência (curricular, professores e instalações)" (id.:ibid.) integrado numa "intensa campanha de descrédito contra o professor culto e contra a cultura que a escola pode dar" (Cortesão, 1988:144), que vigoraria durante longo tempo.

No caso particular do mundo rural, onde se situava a esmagadora maioria das malhas da rede, a escola surge, assim, através de veiculação ideológica de valores exaltantes da abnegação, das privações e do fatalismo dos habitantes rurais, que consubstanciava a defesa do homem inculto, com função equilibradora de um tecido social marcado por profundas desigualdades socioeconómicas (Amiguinho, 2004).

Dadas as características que as escolas em meio rural assumiram no âmbito destas políticas como tradução de um parco investimento global, em que, nomeadamente os regentes escolares, dada a sua impreparação técnica e cultural, não contribuíram para o desenvolvimento cultural dos habitantes rurais, assegurando, pelo contrário, a sua manutenção num baixo nível estatutário do ponto de vista social, criou-se sobre elas um estigma que poderá explicar parcialmente o desinvestimento que, sucessivamente, nelas foi sendo feito pelos poderes públicos, não obstante, em concomitância, parecer "ter crescido a apropriação que delas foram fazendo as populações locais e as próprias autarquias" (Amiguinho, 2004:136) apesar de, como refere A. S. Silva, a escola emergir "como um contexto estrutural de acção e socialização alternativo e contraposto aos contextos de acção e socialização popular" (1994:354).

Na década de 50, face às necessidades decorrentes dos processos de industrialização que, entretanto, começavam a operar-se, bem como da mecanização da agricultura e também por força de algumas pressões externas não obstante o isolamento político e económico em que o país vivia, o atraso provocado pelas políticas implementadas evidencia-se e registam-se "algumas mudanças ligeiras na forma de encarar a escola" (Amiguinho, 2004:139). Em 1956, a escolaridade obrigatória passa para quatro anos para rapazes e mantém-se nos três anos para raparigas (Decreto-Lei 40 964, Dezembro de

também exemplar o discurso de um deputado, em 1938: "[…] Saber ler para acreditar cegamente no que dizem certos jornais e certas publicações? Saber ler para fazer a cultura do ódio entre os homens e do ódio entre as classes? Saber ler para saber até que ponto vai a prática e a ciência do mal? Pergunto: vale a pena saber ler para isto?" (Correia Pinto, 1938, cit. por Cortesão, 1988:85).

1956, cit. por Cortesão, 1988:45); em 1960, torna-se obrigatória, durante quatro anos, para ambos os sexos (Decreto-Lei 42 994, Maio de 1960, cit. id.:47); e, em 1964, passa a ser obrigatória durante seis anos (Decreto-Lei 45 810, Julho de 1964, cit. id.:51). A esta última situação não terão sido estranhas pressões exercidas pela OCDE, que levariam Portugal a integrar o Projecto do Mediterrâneo[49].

A escolaridade obrigatória, que, antes, por razões associadas à apologia da vida no campo que o regime fazia, havia sido pouco cumprida – lembra-se, a propósito, que a manutenção da escolaridade obrigatória de três anos para as raparigas decorria da assumpção da necessidade destas acompanharem as mães nas lides domésticas e do campo –, passa, agora, a ser mais efectiva sob o efeito conjugado

> "por um lado, do declínio e da falência das políticas agrícolas, e na menor necessidade de mão-de-obra, e, por outro lado, numa tímida tentativa de maior aproveitamento das oportunidades sociais abertas pela escola para sectores cada vez mais significativos da população rural. A miséria e a indigência acentuadas dos rurais, durante a 2ª Guerra Mundial, ou seja, ao longo de toda a década de 40, desdiziam vigorosamente as vituralidades da vida no campo e a glorificação das suas belezas. Por isso se tendia a olhar a escola de outro modo e a depositar outras esperanças no «aprender das letras»" (Amiguinho, 2004:139, palavras entre aspas da responsabilidade do autor).

Amiguinho (id.), no entanto, situa este maior cumprimento da escolaridade obrigatória na zona Sul do país, em contraponto com a zona Norte. Justifica tal distinção com as precárias condições de vida no mundo rural do Sul resultantes do

> "duro e difícil trabalho assalariado na agricultura [que] ocorria no seio e por via de relações sociais de profunda desigualdade, económica e socialmente altamente desfavoráveis, e mesmo de grande privação, para um largo sector de camponeses" (id.:ibid.),

enquanto que, no Norte, com uma organização familiar para cuja economia todos os elementos contribuíam, o trabalho das crianças tornava-se necessário e, deste modo, verificava-se uma maior tendência para o absentismo escolar.

[49] O Projecto do Mediterrâneo "constitui uma tentativa importante dos países da Europa meridional (Espanha, Grécia, Itália, Portugal, Turquia e Jugoslávia) de avaliar as necessidades nacionais de ensino até 1975 e de elaborar planos detalhados, nomeadamente no domínio financeiro, de forma a fazer face a estas necessidades. O Projecto foi estabelecido em virtude dos acordos bilaterais entre a O.C.D.E. e os países participantes – as despesas são repartidas igualmente entre o governo interessado e a Organização." (OCDE, 1966:4, tradução livre)

Como refere J. M. Pinto num estudo realizado na região Norte,

> "[…] por razões ligadas à específica racionalidade económica camponesa, a qual se orientará neste aspecto por considerações baseadas no «custo de oportunidade» da educação formal, o intenso recurso ao trabalho de âmbito familiar torna as crianças indisponíveis, pelo menos em grande parte do período escolar, para a regular frequência das aulas e conduz, ainda que a barreira da matrícula seja ultrapassada, a elevadas taxas de absentismo (sazonal sobretudo) e de desistência. […] em colectividades rurais tendencialmente autárcicas em que o problema da reconversão profissional de uma mão-de-obra quase exclusivamente ligada à produção agrícola ainda não se põe, tudo se conjuga [para uma] clara sub-valorização da aprendizagem e dos títulos escolares" (1985:170-171, palavras entre aspas da responsabilidade do autor).

Não obstante estas discrepâncias entre Norte e Sul, globalmente a população escolar aumenta, entre 1940 e 1960, em 60% (cálculos nossos de acordo com os dados de Carvalho, 1996 e de Barreto e Preto, 1996), o que nos leva a considerar, com Amiguinho (2004), que as populações rurais terão inflectido, após a década de 40, em termos de avaliação do "custo de oportunidade" (Pinto, 1985:170) que a educação formal constituía, contrariando, deste modo, os discursos políticos, nomeadamente o do Ministro Pires de Lima, em 1952, em que afirmava que

> "O analfabetismo, mormente entre as populações rurais, é devido a circunstâncias de diversa natureza, mas a sua mais funda razão de ser reside […] no facto de o nosso povo, pela sua riqueza intuitiva, pelas condições da sua existência e da sua actividade, não sentir a necessidade de saber ler" (cit. por Carvalho, 1996:785).

Relativamente ao número de escolas, passa-se de 10294, em 1940, a 15662, em 1952 (Carvalho, 1996), e a 16266, em 1960 (Azevedo, 1996), o que corresponde a uma variação de 58,0% em vinte anos, enquanto que nos catorze anos compreendidos entre 1926 e 1940 houve uma variação de 54,6% (em 1926, eram 6657 as escolas existentes, segundo Carvalho, 1996). Esta variação mais expressiva entre 1926 e 1940 leva-nos a corroborar a tese "de constituição da densa malha de escolas nesta fase" defendida por Amiguinho (2004).

Não obstante o aumento verificado no número de alunos e de escolas até à década de 60, o interesse político e de intervenção pela/na escola primária nesta década "aparenta decrescer" (id.:142) na justa medida em que

aumentam os anos de escolaridade obrigatória e cresce o investimento noutros níveis de ensino. Como defende Amiguinho,

> "Passada a fase de profunda crença (e prática) nas capacidades de doutrinação e inculcação ideológica deste nível de ensino, longo período de esquecimento e de ignorância parece ter-se iniciado, piorando à medida da diminuição percentual do seu peso no contexto dos outros graus de ensino. Como seria de esperar esta circunstância afectou sobremaneira as escolas mais pequenas ou de comunidades de menor dimensão, exactamente onde existiam mais sequelas de políticas anteriores" (2004:142).

De acordo com os dados recolhidos por Azevedo (1996), entre os anos lectivos de 1960/1961 e 1969/1970 dá-se um decréscimo de 840 escolas, facto a que não será estranho o efeito conjugado das razões anteriormente apresentadas (Amiguinho, 2004) e do declínio acentuado da taxa de natalidade[50] associado aos baixos níveis de fecundidade[51] que começa a verificar-se com a entrada nos anos 60. A este nível, Rosa e Vieira (2003) assinalam que entre 1960 e 2001 se verificou uma descida de 13% (em 1960 a taxa de natalidade era de 24% e em 2001 passou a 11%), considerando que a quebra da taxa de natalidade entre o início dos anos 60 e o dos anos 70 se explica, fundamentalmente, pelos altos índices emigratórios verificados, enquanto que a diminuição ocorrida a partir de meados da década de 70 radica no decréscimo dos níveis de fecundidade.

A oscilação verificada nos efectivos escolares nos anos 60 a par de uma lógica racionalizadora da rede escolar em contexto de alargamento da escolaridade obrigatória parece estar na origem de medidas administrativas que alteram os preceitos da década de 30 ao nível do número de alunos necessários para a criação de um lugar de professor, registando-se, em 1971, a determinação, do Ministro Veiga Simão, da criação de um lugar de professor para cada grupo de 35 crianças (Decreto-Lei 162/71, de 24 de Abril, cit. por Azevedo, 1996:24-25). Segundo Amiguinho, esta medida, "já claramente ao invés de anos de política a levar a escola a todo o lado […] coincide com a vaga concentradora já em curso na vizinha Espanha" (2004:143).

[50] Taxa bruta de natalidade é o "número total de nados-vivos num determinado ano (real ou médio) por cada 1000 indivíduos (população média)" (Rosa e Vieira, 2003:165).
[51] Índice sintético de fecundidade é o "indicador conjuntural que informa sobre o número médio de filhos que cada mulher, no final do período fértil, teria se as condições de fecundidade observadas num determinado momento se mantiverem inalteradas no percurso dessas mulheres pelas várias idades do período fértil" (id.:164).

Mais tarde, já em pleno período revolucionário, o Decreto-Lei 476-4/74, de 24 de Setembro (cit. por Azevedo, 1996:25), ainda que apenas por um ano lectivo, diminui para 20 o número de crianças necessárias para a criação de um lugar docente, o que Azevedo (id.:ibid.) considera ser "uma antecipação radical no processo de diminuição progressiva do número de crianças necessário para a criação de lugares docentes".

Tal determinação levou à criação de mais de 5000 lugares docentes (id.:26), o que deu origem a que, em 1975, se estabelecesse uma nova relação número de crianças/lugar docente. O Decreto-Lei 486/75 (cit. id.) estabelece que poderá ser criado um lugar docente por cada 30 crianças, não se definindo, no entanto, o mínimo exigível para tal efeito.

Entretanto, o número de alunos começa a diminuir significativamente na década de 80 e a aumentar o número de escolas com baixa frequência e de lugar único.

Vilão et al. (2004:166), num estudo do sistema educativo português da década de 1989/1990 a 1999/2000, referem que "a principal tendência tem sido o decréscimo ininterrupto dos efectivos escolares". Na justa medida em que baixam os quantitativos da frequência escolar aumenta a expressão estatística das escolas de pequena dimensão, questão que, do ponto de vista administrativo, através de vários normativos, foi merecendo alguma atenção[52], mas que do ponto de vista do estudo académico só viria a ser primeiramente trabalhada, na década de 90, por José Maria Azevedo (cf. Azevedo, 1996).

Num estudo realizado por um grupo de trabalho constituído pelo Ministério da Educação, apresentado em 2001 e reportado ao período compreendido entre 1976/1977 e 1999/2000, afirma-se que "entre meados dos anos 80 e a actualidade, a população escolar do 1º ciclo desceu para pouco mais de metade, sendo a descida particularmente abrupta entre os anos 83/84 e 94/95"[53] (Azevedo et al., 2001:8). Estes dados confirmam os constantes no estudo de Azevedo (1996) até 1994/1995, em que se pode verificar o ano de

[52] Destaca-se aqui o Despacho SEAEE/SEOP/72/77, de 15 de Julho (cit. por Azevedo, 1996:27), onde surge, pela primeira vez, a referência ao número 10 como indicativo para o encerramento de uma escola. Azevedo (id.:21) considera que a este número não foi atribuída nenhuma qualidade especial "que não seja o do seu lugar simbólico no nosso sistema decimal".

[53] Enquanto que em 83/84 frequentavam o 1º CEB 805 534 alunos, em 94/95 o total desceu para 469 564 (cf. Azevedo et al., 2001).

1983/1984 como aquele em que se começa a operar uma quebra acentuada na população escolar do 1º CEB (cf. Quadro nº A-3, Azevedo, 1996:170).

Vilão et al. (2004:166) também assinalam esta quebra, afirmando a existência de "uma crescente ausência de renovação" (destaque dos autores) a partir do ano lectivo de 1984/1985, quando o número de alunos que terminaram o 1º CEB deixou de ser compensado pelo número de entradas no primeiro ano de escolaridade.

Embora na década de 1989/1990 a 1999/2000 se tenha verificado, globalmente, uma quebra de quase -25%, que correspondeu a menos 176 000 alunos (Vilão et al., 2004), é na primeira metade da década que se concentram as maiores quebras (-5,7% ao ano), pois na segunda ocorre uma desaceleração (-1,7%), que Azevedo et. al. (2001) consideram dever-se, na esteira do que já antes, em 1996, Azevedo havia assinalado,

> "sobretudo, ao facto de, após um aumento da fluidez no sistema escolar, pela diminuição acentuada dos índices de retenção e de repetência, verificado na primeira parte dos anos 90, ter ocorrido, na segunda parte, uma relativa estabilização desses índices" (Azevedo et al., 2001:9).

Esta desaceleração da diminuição do número de alunos constatada por Azevedo et al. (2001) confirma a ideia de "estabilização das entradas no sistema educativo" transmitida por Vilão et al. (2004:166).

Continuando com a análise de Azevedo et al. (2001) e em termos da expressão global da diminuição de alunos, nesta década, nos vários distritos do Continente, verifica-se que são três os distritos – e todos do Norte do país – que registam a quebra mais acentuada, com taxas de variação superiores a -40%: Viana do Castelo, com -41,2%; Bragança, com -41,1%; e Vila Real, com -40,9%. Com uma variação situada nos -30% registam-se 5 distritos: Guarda, com -35,8%; Viseu, com -34,6%; Castelo Branco, com -32,4%; Beja, com -32,2%; e Coimbra, com -30,3%.

As quebras verificadas na população escolar do 1º CEB na década de 90 a par da existência de uma população docente envelhecida, que integrou o contingente de aposentações como resultado da vigência do novo estatuto da carreira docente, teriam forte repercussão no número de professores: dos 35 820 existentes no ano lectivo de 1991/1992 (Azevedo, 1996:170; Azevedo et

al., 2001:10) desce-se para os 29 951 em 1999/2000, o que corresponde a uma quebra de 16,4% (Azevedo et al., id.:ibid.).

Contrariamente à descida verificada no 1º CEB, nesta década assiste-se ao aumento de cerca de 23 000 professores do 3º CEB e do ensino secundário (Vilão et al., 2004:168), facto este a que não terá sido estranho o processo de consolidação do alargamento da escolaridade obrigatória para 9 anos instituída pela Lei 46/86, de 14 de Outubro.

As descidas verificadas nos quantitativos da população escolar do 1º CEB tiveram efeitos nas estatísticas dos estabelecimentos de ensino. Embora o início das quebras mais acentuadas do número de escolas tenha coincidido com o decréscimo abrupto de alunos, em meados dos anos 80, verificou-se que a quebra, não obstante ser prolongada no tempo, foi pouco intensa e só se deu uma aceleração na segunda metade da década de 90 (Azevedo et al., 2001). Globalmente, estes autores assinalam que entre 1983/1984 e 1999/2000 houve uma diminuição de 1466 escolas, o que significou um decréscimo de 14,6%. Vilão et al. (2004:1965) registam menos 933 escolas em 1999/2000 relativamente aos quantitativos existentes em 1989/1990, o que confirma a evidência da diminuição significativa do número de escolas na década de 90.

Em termos da localização do fenómeno, nesta década, por distritos, verifica-se que os mais afectados foram Castelo Branco (-30%), Faro (-16,6%), Beja e Bragança (-15,2%) e Évora (-14,2%) (Azevedo et al., 2001).

No estudo que realizaram, tendo como referência os dados compreendidos entre 1976/1977 e 1999/2000, Azevedo et al. (id.), cruzando a evolução do número de alunos com a dos professores e a das escolas, concluem que

> "Até 1983/84, o índice dos alunos mantém valores quase constantes, a par do aumento dos valores dos índices dos professores e das escolas; após aquele ano, o índice dos alunos desce acentuadamente, o das escolas desce lentamente, e o dos professores só na década de 90 desce, apresentando então um ritmo superior ao das escolas" (Azevedo et al., 2001:12, destaque dos autores).

Segundo estes autores, a conjugação destas três variáveis possibilita a constatação de resultados expressivos ao nível dos valores das relações alunos/professor e alunos/escola. Assim, no primeiro caso, a média, no

Continente, da relação alunos/professor desce de 23, em 1976/1977, para 14,3, em 1999/2000, situando-se nos distritos da Guarda (7,4), Bragança (7,5), Viana do Castelo e Beja (10,9) as médias mais baixas. No segundo caso, a média, no Continente, da relação alunos/escola desce de 85,3 em 1976/1977, para 50, em 1999/2000, registando-se uma forte descida dos anos 80 até meados da década de 90 (de 86,6, em 1979/1980, para 51,5, em 1994/1995), e uma quase manutenção do valor médio na segunda metade da década. Relativamente a esta última variável, em 1999/2000, três distritos do Continente apresentavam médias inferiores a 20 alunos por escola, muito longe da média continental, que se situava nos 50: Bragança (14,4), Vila Real (17,7) e Guarda (18,2).

Levando em consideração todos estes dados transparece, pois, a ideia de uma evolução da rede escolar do 1º CEB pautada pelo crescente aumento de escolas de pequena dimensão nas duas últimas décadas (Azevedo, 1996; Azevedo et al., 2001; Vilão et al., 2004).

Marca significativa deste aumento é também a percentagem de estabelecimentos deste nível de ensino frequentados por um número de crianças situado no intervalo 1 a 10, que, no início dos anos 90, se situava, segundo os cáculos de Azevedo et al. (2001:18), nos 15,4% e, no final da década, nos 26,5%. Embora Vilão et al. (2004) façam referência a percentagens ligeiramente mais baixas que aquelas (12,7% e 24%, respectivamente), é clara a expressividade do fenómeno se a estes dados juntarmos os referentes ao número de escolas com apenas um professor: enquanto que, em 1989/90, 29% das escolas do 1º CEB dispunham de um professor, no final da década esse valor percentual ascendia aos 41,5 (Vilão et al., 2001).

De acordo com Amiguinho o decréscimo do número de escolas do 1º CEB verificado no final da década de 80, pela cada vez menor representatividade no conjunto global do sistema de ensino, teve proporcional reflexo “nas formas de encarar politicamente e de intervir (ou não) neste ciclo” (Amiguinho, 2004:147), o que configura a dupla exclusão a que são cometidas as pequenas escolas rurais (Sarmento et al., 1998) na medida em que

> "por um lado, são escolas primárias, com a inerente subalternização a que este nível de ensino tem sido votado no domínio das políticas públicas reformadoras da educação e com reduzido reconhecimento do impacto social dos seus sucessos e insucessos; por outro lado, são escolas isoladas, inseridas em contextos não apenas em processo contínuo de despovoamento como também longamente ausentes da visibilidade pública, excepto quando sazonalmente são lembrados, em regra, em razão da evocação da defesa ambiental, ou em queixa da degradação que nesse domínio também sofrem" (Sarmento et al., 1998:15).

A par do aumento do número de escolas de pequena dimensão surge também um número significativo de escolas com grande frequência situadas em contextos urbanos, o que, globalmente, tem correlação com a concentração populacional no litoral e consequente despovoamento do interior do país que Machado e Costa (1998) situam no período compreendido entre 1960 e 1991.

Tomando agora por referência os valores do ano lectivo de 2000/2001 e o ano de partida para o trabalho de campo da investigação que agora apresentamos – 2001/2002 – e com base nos cálculos que efectuámos a partir dos dados disponíveis recolhidos directamente do Ministério da Educação através dos Centros de Área Educativa das várias Direcções Regionais de Educação ou por via electrónica (http://www.min-edu.pt e http://www.giase.min-edu.pt), verificou-se o seguinte:

- De 2000/2001 para 2001/2002 houve um decréscimo de 13 699 alunos matriculados no Continente, no 1º CEB, o que significou uma variação de -3,0%. Com a excepção da NUT II[54] de Lisboa e Vale do Tejo, que apresentou uma variação de -0,9%, todas as outras NUTs II revelaram variações superiores à média do Continente, sendo as mais elevadas as verificadas nas NUTs II do Alentejo (-5,2%) e do Norte (-4,1%) (fonte: Ministério da Educação, http://www.giase.min-edu.pt).

  No Minho, as maiores variações ocorreram nas sub-regiões do Minho-Lima (-6,3%) e do Cávado (-4,5%) e a mais baixa na sub-região do Ave (-3,6%) (id.).

  Nos concelhos em cujas aldeias se desenvolveu o projecto as variações foram as seguintes: Amares -5,2%; Viana do Castelo

[54] Uma NUT é uma Nomenclatura de Unidade Territorial para fins estatísticos criada pelo Decreto-Lei nº 46/89, de 15 de Fevereiro, com vista a estabelecer uma harmonia entre as divisões territoriais utilizadas para fins estatísticos (http://alea-estp.ine.pt/Html/glossar/html/glossar.html). Em Portugal Continental são cinco as NUT II: Região do Norte, Região do Centro, Região de Lisboa, Região do Alentejo e Região do Algarve. Uma NUT de nível III está integrada numa NUT de nível II.

-4,5%; e Ponte de Lima -1,0% (fonte: CAE de Braga e CAE de Viana do Castelo).

- Em termos do número de escolas verificou-se que em 2001/2002 existiam menos 43 escolas no Continente do que no ano lectivo de 2000/2001, o que representou uma variação de -0,,5%. A NUT II com a variação mais elevada foi o Algarve, com -2,1%. A região do Norte sofreu uma variação igual à média do Continente (fonte: Ministério da Educação, http://www.giase.min-edu.pt).

  No Minho, a sub-região do Minho-Lima apresentou a variação mais elevada (-1,8%). A sub-região do Ave revelou -1,0% e regista-se que na do Cávado foi criada uma escola, que se traduz numa variação positiva de 0,3% (id.).

  Nos concelhos em cujas aldeias se desenvolveu o projecto não se registou diminuição de escolas em 2001/2002 relativamente ao ano lectivo anterior (fonte: CAE de Braga e CAE de Viana do Castelo).

  Quanto ao número de escolas do Continente com frequência inferior a 20 alunos neste ano lectivo, estatísticas preliminares do Ministério da Educação (Ministério da Educação, 2002, http://www.min-edu.pt) permitem verificar que aquelas totalizavam 3724, o que correspondia a 44,7% do conjunto das escolas em que existia o 1º CEB (EB1, EB1/JI e EB1,2). Das escolas com este tipo de frequência, eram as que possuiam alunos no intervalo 5 a 9 que representavam a percentagem mais elevada (16,5%), logo seguidas daquelas com um número de alunos situado no intervalo 10 a 14 (12,3%). Os outros dois intervalos considerados, embora com valores percentuais mais baixos, não deixavam de ser significativos: 9,5% no intervalo 0 a 4 alunos e 6,5% no intervalo 15 a 19.

  Relativamente aos concelhos em que o projecto teve lugar verificava-se o seguinte:

  intervalo 0 – 4 alunos: 1 escola em Ponte de Lima;

intervalo 5 – 9 alunos: 3 escolas em Amares; 5 em Ponte de Lima; e 2 em Viana do Castelo;
intervalo 10 – 14 alunos: 4 escolas em Amares; 7 em Ponte de Lima; e 1 em Viana do Castelo;
intervalo 15 – 19 alunos: 2 escolas em Amares; 5 em Ponte de Lima; e 2 em Viana do Castelo (fonte: CAE de Braga e CAE de Viana do Castelo).
Das 15 escolas envolvidas no projecto, 3 tinham uma frequência situada no intervalo 5 – 9; 4 no intervalo 10 -14; e 2 no intervalo 15 – 19.

4.2. Políticas públicas face à situação da escola em meio rural

A diminuição do número de alunos por escola e o aumento significativo de escolas de pequena dimensão, particular e acentuadamente nos meios rurais, como resultado da evolução confluente de factores diversos com origem nos anos 60 do século XX (fenómenos emigratórios e de migração interna para os centros urbanos, aumento significativo de mulheres no mercado de trabalho, baixa das taxas de natalidade e dos índices de fecundidade), constituíram, como refere Amiguinho (2004:148), "razões de sobra para que se invocasse o carácter cada vez mais disperso da rede e a pequena dimensão de muitas escolas, como duas questões estruturais do nosso sistema de ensino". No entanto, e continuando com este autor,

> "tal não chegava para que se traduzisse em medidas de política que especificamente encarassem o problema, prevalecendo sempre a incerteza e a suspeição sobre o futuro das mais pequenas unidades escolares".

Na verdade, não obstante já desde 1977 um despacho dar conta da necessidade de uma "profunda remodelação" da rede escolar do "ensino primário" (preâmbulo do despacho SEAEE/SEOP/72/77, de 15 de Julho, cit. por Azevedo, 1996:27), a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86, de 14 de Outubro) afirmar a necessidade do ajustamento da rede "às características e necessidades regionais" (art. 39º - 1), e se terem, entretanto, operado mudanças nas formas de organização e gestão das escolas como resultado do

ciclo de reforma (Barroso, 2003)[55] operado a partir dela, nenhuma medida foi tomada que contivesse, nos seus modos operatórios, algo mais que uma aplicação técnica, racionalizada, dos preceitos legais, ou seja, o encerramento das escolas com um número inferior a 10 alunos. Como refere Amiguinho (2004:145), "nenhuma solução era proposta tanto para as escolas encerradas e para os alunos obrigados a deslocarem-se, como para as que, excepcionalmente, permaneceriam abertas".

Neste vazio de políticas públicas especificamente direccionadas para a intervenção ao nível da escola situada em meio rural (Azevedo, 1996) destaca-se, no entanto, da sociedade civil, através do Instituto das Comunidades Educativas (ICE) e do desenvolvimento do Projecto "Escolas Isoladas – de Obstáculo a Recurso", a partir de 1992, um trabalho sócio-educativo assumidamente orientado para a escola rural (Sarmento e Ferreira, 1995 e 1999; Azevedo, 1996). A propósito, Azevedo considera o ICE responsável pela "reflexão mais sistemática e continuada sobre as escolas isoladas em Portugal" (1996:33). Ao ICE e ao Projecto "Escolas Isoladas" dedicar-nos-emos, mais adiante, nos dois primeiros pontos do capítulo que se segue.

Entretanto, em 1996 e 1998, sob o signo da territorialização e da descentralização das decisões e das acções educativas, implementaram-se medidas que se sobrepõem (Amiguinho, 2004) e que conduzem à produção de meros efeitos de superfície (Sarmento, 1999) em que a questão das pequenas escolas rurais surge apenas abordada "muito lateralmente, ou por crença em meros efeitos de arrastamento" (Amiguinho, 2004:154). Tratou-se, em primeiro lugar, da criação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP)[56] (Despacho 147-B/ME/96, de 8 de Julho), definida por M. E. B. Santos (2000) como uma iniciativa que se filiava

> "[…] em medidas de discriminação positiva que tomavam por objecto não um aluno, um grupo de alunos ou um estabelecimento escolar, mas sim uma unidade geográfico-administrativa comportando diversos estabelecimentos educativos que se desejava articular entre si e por isso se escolhia de forma a que correspondessem ao percurso escolar de educação básica, desde o jardim de infância até ao 9º ano" (Santos, 2000:7);

[55] Barroso (2003) considera que este ciclo da reforma se divide em dois grandes períodos, correspondendo o primeiro à vigência do ministro Roberto Carneiro, entre 1987 e 1991, e o segundo à do ministro Marçal Grilo, entre 1996 e 2000.
[56] Sobre este assunto cf. Bettencourt et al. (2000) e Canário et al. (2001).

e, em segundo lugar, do regime de autonomia, administração e gestão das escolas e do processo constitutivo de uma "nova tipologia escolar" (Barroso, 2001:13)[57] – o Agrupamento de Escolas (Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio) -, "cuja aplicação e desenvolvimento se confundiu, a vários títulos – legal, funcionamento, organização e gestão – com os TEIP" (Amiguinho, 2004:150).

Não obstante o registo discursivo com evocação explícita da necessidade de um trabalho em rede e em parceria consubstanciador da territorialização da acção educativa, a processualidade decorrente da implementação destas medidas, particular e acentuadamente no que respeita à segunda, viria a demonstrar que

> "A ideia absoluta de que tinha chegado a hora do reordenamento da rede escolar secundarizou a atenção pelas identidades de cada unidade escolar, dos projectos, das dinâmicas anteriores e do trabalho em rede entre elas [e em que] a autonomia [foi] sistematicamente esquecida nos «dispositivos» de implementação e operacionalização" (id.:151, palavras entre aspas da responsabilidade do autor).

Na verdade, e como houve oportunidade de constatar no final do segundo ano do trabalho de campo – 2002-2003 – (a este assunto dedicaremos o último capítulo desta tese), o processo de implementação de mudanças ao nível da administração e gestão das escolas revelou, desde o início, a tendência para a organização de Agrupamentos Verticais assente numa lógica racionalizadora-centralizadora (Lima, 2004) de reordenamento da rede escolar, que estrangulou dinâmicas existentes a nível local e que, particularmente, no que respeita às pequenas escolas situadas em meio rural, viria a revelar-se como indutor de condições para o seu encerramento.

Nesta época, o Ministério da Educação, deixou transparecer uma "«sofreguidão» administrativa de reordenamento da rede" (Amiguinho, 2004:151, palavra entre aspas da responsabilidade do autor) em que a atenção para com as escolas de meio rural surge mais uma vez enquadrada por uma lógica gestionária pautada por princípios de eficácia e de qualidade (Canário, 1999), sobrepondo-se a lógica administrativa sobre os aspectos comunitários, educativos e pedagógicos (Sarmento, 1999).

Como defende Amiguinho,

[57] Sobre o processo de aplicação do regime de autonomia, administração e gestão das escolas e constituição dos Agrupamento cf. Barroso (2001).

> "«as preocupações» com as pequenas escolas continuavam a derivar de uma observação sempre do mesmo ângulo ou prisma: internamente ao sistema escolar e numa perspectiva técnica e racional. Raramente se permitiu que os novos enquadramentos legais conduzissem a territórios educativos compostos por uma malha de pequenas estruturas educativas locais, transformando-a em rede, abrindo, assim, espaço para intervenções autónomas" (Amiguinho, 2004:152, palavras entre aspas da responsabilidade do autor).

Esta forma de encarar a situação das escolas situadas em meio rural, em contexto de implementação de mudanças ao nível da administração e gestão das escolas, a partir de 1998, não diferia, portanto, de perspectivas anteriores subjacentes às determinações de encerramento das escolas em que prevaleciam razões técnicas em detrimento das dimensões social e cultural, que reduziam o problema a uma questão interna do sistema escolar, esquecendo-se, deste modo, de que, além de escolas em situação de isolamento, se está em presença de comunidades rurais isoladas (Amiguinho, Canário e Espiney, 1994; Canário, 1996 e 1997).

Do ponto de vista das políticas públicas o futuro da escola em contexto rural continuava, assim, a ser desenhado de acordo com perspectivas segmentadas de desenvolvimento, não se aproveitando a oportunidade, no caso da constituição dos Agrupamentos de Escolas, para a criação de condições para um funcionamento em rede do qual as comunidades rurais efectivamente beneficiassem, ou seja, como considera Sarmento (1999) numa análise sobre a situação vivida no âmbito da implementação desta nova tipologia escolar (Barroso, 2001),

> "Torna-se necessário […] considerar a constituição dos agrupamentos educativos no interior de uma lógica de desenvolvimento local, isto é, de ancorar o respectivo projecto na promoção educacional das comunidades – e, em primeiro lugar dos alunos, que «são a comunidade dentro da escola» (Canário, 1992) – considerando-as simultaneamente como sujeito e objecto da acção educativa" (Sarmento, 1999:20).

Entretanto, à medida que o encerramento[58] de escolas com frequência reduzida de alunos se vai operando um pouco por todo o país, mas particularmente no Norte, fazem-se sentir, por parte das comunidades afectadas e de algumas autarquias, resistências ao procedimento adoptado. É

[58] Do ponto de vista legal e de acordo com o Decreto-Lei 35/88, de 4 de Fevereiro, seria mais correcto falar em suspensão de escolas (cf. pontos 3 e 4 do artigo 70º do referido Decreto-Lei), mas dado que, por exemplo, em 2001/2002, a nível nacional, apenas três foram reactivadas (Amiguinho, 2004:155), optamos pela designação encerramento.

através da comunicação social que a opinião pública se confronta com as situações vividas e que se percebem as "posições em confronto [, os] propósitos economicistas e uma visão neoliberal em crescendo" (Amiguinho, 2004:155-157).

No primeiro ano do trabalho de campo que consubstanciou esta tese várias foram as notícias que transformaram o problema das escolas rurais em "questão nacional" (Amiguinho, 2004:158) e que este autor sintetizou na sua tese de doutoramento (cf. Amiguinho, 2004:158-159).

De lá para cá, embora o encerramento de escolas com frequência reduzida de alunos se tenha mantido nos discursos políticos, da parte dos governos sucessivos tem-se assistido a uma certa cautela na implementação de medidas universais relativamente à escola em meio rural, insistindo-se na transferência da decisão para as autarquias locais. A este título, e com base nas políticas concentracionistas dominantes, servem de exemplo, na região Norte, as opções autárquicas pela criação de Centros Escolares que reúnem a totalidade dos alunos do 1º CEB num só edifício – Melgaço, no Minho, Alfândega da Fé, em Trás-os-Montes, e, mais recentemente, Paredes de Coura, também no Minho.

Actualmente, pelo contrário, a Ministra da Educação em funções parece apostada em operacionalizar definitivamente a perspectiva de concentração de crianças de meio rural em escolas de maiores dimensões, através do encerramento dos estabelecimentos de ensino com menos de 20 alunos, começando pelos 512 em que o Ministério afirma ter encontrado uma "correlação impressionante" entre a pequena dimensão da escola e o insucesso dos alunos:

> "Está feito e a correlação é impressionante. O cruzamento das taxas de repetência com a dimensão das escolas permite desenhar um gráfico de uma clareza total. As taxas anormais de insucesso estão praticamente todas localizadas em estabelecimentos com menos de 20 alunos. Pedi para as listarem e chegámos a um total de 512. No próximo ano essas escolas já não abrirão, uma responsabilidade que terá de ser partilhada com as autarquias" (Ministra Maria de Lurdes Rodrigues, em entrevista concedida ao Jornal O Público, de 20-10-2005).

Este discurso, ao colocar a tónica na qualidade educativa, por referência ao sucesso dos alunos, desviando-se, retoricamente, de perspectivas gestionárias e economicistas, que marcaram políticas anteriores, revela uma

viragem argumentativa sobre a questão das escolas de meio rural. No entanto, ao justificar o encerramento dos estabelecimentos de ensino com base na afirmação da existência de uma correlação forte entre a pequena dimensão da escola e o insucesso escolar, não deixa de estar sintonizado com aquelas – a condição para a qualidade educativa é a quantidade, um dos apanágios das lógicas economicistas.

Deste modo, não só se reforçam os sentidos das representações dominantes sobre as pequenas estruturas escolares de meio rural, que as colocam em patamares de inferioridade relativamente às de maiores dimensões, tomando-as, à partida, como não promotoras de sucesso escolar – tal como acontece quando se pensa no rural e no urbano, em sentido mais geral –, como se isola a questão das escolas de aldeia da situação global do mundo rural, excluindo-se, assim, a possibilidade destas contribuírem para o seu desenvolvimento, através de uma acção educativa, social e cultural reconfigurada, porque redimensionada.

Mais uma vez fica clara a prevalência dos discursos e das medidas políticas em que, como afirma Amiguinho,

> "o primado da economia sobre as questões sociais torna risível e insustentável a defesa da pequena escola, quer da sua importância para as aldeias ou comunidades quer da consideração mais estratégica do seu contributo para o reordenamento de um território" (2004:159).

4.3. Importância social da escola em meio rural – alguns olhares sociológicos

Como vimos, face à situação crescente de escolas em contexto rural com número reduzido de alunos, as medidas políticas implementadas – encerramento sucessivo e concentração das crianças em escolas de maiores dimensões – mais não fizeram e perspectiva-se que, a curto prazo, mais não façam do que tábua rasa sobre as possibilidades de mudança da escola e da comunidade que esta serve. Insistiu-se e insiste-se numa perspectiva de reordenamento da rede de escolas assente no modelo da escola urbana de

grandes dimensões, o que corresponde a contribuir para o reforço do esvaziamento do mundo rural, comprometendo o seu futuro.

Em contraponto, alguns contributos da sociologia sobre as questões do desenvolvimento e, particularmente, sobre o desenvolvimento local, remetem-nos para a necessidade de criação de condições de futuro para o mundo rural pelas quais passam, do nosso ponto de vista, contributos da escola.

Amaro (1993 e 1996), ao contrapor um paradigma territorialista de desenvolvimento ao dominante paradigma funcionalista releva a importância da valorização das dinâmicas endógenas e, deste modo, a localização dos processos de tomada de decisão e a valorização dos saberes e das especificidades locais, o que pressupõe a adopção de medidas que viabilizem a participação e a criação de parcerias para o desenvolvimento. Tal perspectiva, como argumenta Amiguinho, "pode ajudar-nos a interrogar a escola como estrutura local que mobiliza parcerias e a «sociedade civil» em acções e iniciativas de desenvolvimento local" (Amiguinho, 2004:160, palavras entre aspas da responsabilidade do autor).

Pedroso, estudando as relações entre formação e desenvolvimento rural, considera que

> "[…] o territorialismo como método [ao contrário do raciocínio difusionista que parece iluminar as políticas públicas para a escola rural] converge para o entendimento da formação como processo estratégico numa intervenção integrada e centrada no reforço das capacidades locais de acção e que visa explicitamente a materialização dos seus efeitos no espaço em que é produzido o esforço de formação" (1998:199).

Daqui resulta que se a escola em meio rural se organizar para a intervenção no meio em que existe, recuperando para a acção educativa, pela participação dos vários actores locais, os saberes e capacidades endógenas, pode transformar-se em contributo para o desenvolvimento local.

De acordo com Amiguinho (2004:160), estes "são os fundamentos que levam a questionar a pertinência da inserção da escola e o estabelecimento de relações horizontais a nível local".

Canário (1997) argumenta a favor de processos de desenvolvimento coincidentes com processos colectivos de aprendizagem, o que significa vivê-los de forma positiva e não segundo uma concepção assente em perspectivas de déficit. Parte, deste modo, da asserção da possibilidade permanente de

acção educativa onde há pessoas, considerando que "a compreensão e transformação da realidade social pode tornar-se obra colectiva, baseada nos princípios da endogeneidade, da globalidade e da participação" (Canário, 1997:34).

Assim, encara o encerramento das escolas situadas em meio rural como contributo para a morte das aldeias e das comunidades onde aquelas se inserem, numa associação pertinente entre o futuro destas escolas e o futuro do mundo rural que, por sua vez, "dependerá do tipo de sociedade que estamos empenhados em construir" (id.:39).

Este registo discursivo retoma uma reflexão anterior – Canário, 1996 – em que o autor critica o encerramento das pequenas escolas rurais tomado como solução universal, chamando a atenção para o carácter redutor das medidas tomadas, uma vez que estas, confinando-se a contornos técnicos que tomam a situação vivida como interna ao sistema escolar, relegam ou omitem dimensões que integram a globalidade do problema, ou seja, as dimensões sociais e culturais. Por isso, considerando a complexidade que consubstancia a situação das escolas em meio rural resultante da periferização do mundo rural, das suas perdas demográficas, das baixas taxas de escolarização, da ausência de emprego e da perda de identidade cultural, defende a assumpção de uma abordagem global na condução do processo de resolução do problema.

Em trabalhos mais recentes, Canário (2000 e 2005) afirma o carácter periférico do tema escola no mundo rural no âmbito da pesquisa académica, não obstante, em Portugal, e tal como acontece noutros países europeus, ela surgir como "uma realidade que é objecto de um interesse e debate crescentes" (2005:173).

Na verdade, em Portugal, além de algumas dissertações de mestrado (Azevedo, 1996; Lopes, 2003; Magalhães, 2003; Carvalho, 2004), apenas duas teses de doutoramento se conhecem em que a situação das escolas rurais é reflectida: Ferreira (2003a), a partir do estudo de duas dinâmicas socioeducativas em Paredes de Coura, constata, relativamente a uma delas, que

> "são alimentadas pelos mitos da homogeneidade e da concentração e influenciadas por uma concepção urbano-industrial de desenvolvimento e por uma agenda das reformas

> educativas dos anos 80-90 que tem sido dominada por uma lógica de racionalização e de modernização" (Ferreira, 2003a:631);

Amiguinho (2004), a partir do estudo de escolas em meio rural do Nordeste Alentejano, que têm estado integradas no Projecto "Escolas Rurais", conclui

> "que a preservação da escola em meio rural que se defende (o que não exclui a análise caso a caso das de muito reduzida dimensão e a sua eventual suspensão, mais como excepção do que como regra) se articula com a ideia e a possibilidade da sua transformação. Pugnar pela sua manutenção, à maneira de um museu vivo que se quer conservar, seria subestimar as forças que persistem em penalizar as crianças e as comunidades, que, numa tensa dialéctica entre conservação e mudança que identificámos, dificultam, se não bloqueiam mesmo, a inovação" (id.:647).

Retomando as posições de Canário (2000 e 2005), o autor sintetiza em "quatro eixos ou ideias fundamentais" o que considera ser a base para a "construção de um questionamento sistemático da escola em meio rural", recuperando e desenvolvendo as reflexões anteriores:

> "- A primeira ideia é a de que o futuro das pequenas escolas situadas em contexto rural não constitui um problema interno ao sistema escolar, inscrevendo-se, pelo contrário, numa questão bem mais vasta que diz respeito ao futuro do mundo rural e, portanto, à configuração global da nossa sociedade.
> - A segunda ideia consiste em deslocar a questão da escola em meio rural de um contexto técnico para um contexto político, contribuindo para recolocar a questão da escola e da educação no terreno dos fins e não dos meios.
> - A terceira ideia corresponde a encarar o mundo rural como um terreno de resistência à «civilização do mercado», podendo funcionar como um analisador dos mecanismos de alienação do trabalho escolar e das condições da sua eventual superação.
> - A quarta ideia corresponde a equacionar o contexto rural como um terreno potencialmente fecundo para a emergência de práticas educativas que ajudem a repensar criticamente a forma escolar. Deste ponto de vista, a escola em meio rural aparece, não como algo obsoleto, mas sim, como algo que pode ser «portador de futuro»" (Canário, 2000:123-124; 2005:173).

À luz dos contributos resultantes da análise dos contornos dos processos de desenvolvimento que remeteram o mundo rural para uma situação periférica no contexto global das sociedades e das tendências das políticas públicas para soluções técnicas relativamente à situação das escolas em meio rural que a isola da problemática geral em que emerge, as propostas de Canário parecem-nos ser aquelas que melhor enquadram o desenvolvimento de uma investigação como a que agora apresentamos.

CAPÍTULO III

ENQUADRAMENTO DO PROJECTO – CONTEXTOS INSTITUCIONAIS, GEOGRÁFICOS, ECONÓMICOS, SOCIAIS, CULTURAIS E EDUCACIONAIS

Em ordem a um esclarecimento do enquadramento do projecto que desenvolvemos e que se constitui como a substância da tese que agora apresentamos, proceder-se-á, neste capítulo, a uma apresentação sumária dos contextos institucionais, geográficos, económicos, sociais, culturais e educacionais no âmbito dos quais radicaram os processos de que tomámos parte.

Porque a investigação-acção (i-a) teve lugar no seio de um dos projectos que o Instituto das Comunidades Educativas (ICE) desenvolve de há treze anos a esta parte, proceder-se-á, primeiramente, a uma apresentação e caracterização desta associação, convocando, para o efeito, a análise das suas origens, dos seus princípios, finalidades e objectivos, dos seus modos de organização e da sua intervenção.

O segundo ponto consubstancia-se na apresentação e caracterização do Projecto "Escolas Rurais – de Obstáculo a Recurso", em que teve lugar a i-a, tomando como referência para a análise as razões e os pressupostos da sua concepção e do seu desenvolvimento, os seus objectivos e modos de organização.

Por último, no terceiro ponto, contempla-se a apresentação e caracterização da região onde se desenvolveu o projecto de i-a – o Minho –, a partir de elementos geográficos, económicos, sociais, culturais e educacionais.

1. O ICE – Instituto das Comunidades Educativas

Para a apresentação e a caracterização do ICE, socorremo-nos de um vasto conjunto de documentos produzidos pela associação – estatutos, planos e relatórios de actividades, brochuras, boletins ICEinfor, cadernos ICE, textos de projectos da responsabilidade do ICE ou por si apoiados –, bem como de notas que fomos redigindo desde que integramos as suas equipas.

O ICE "é uma associação sem fins lucrativos de âmbito nacional, orientada pela e para a sociedade civil" (Espiney, 1996:4 e 1997d:9), constituída em 15 de Julho de 1992.

Foi declarada associação de utilidade pública em Julho de 1998 e Organização Não Governamental para o Desenvolvimento (ONGD), por dois anos, em Julho de 2004.

1.1. Origens

As origens do ICE radicam, fundamentalmente, na "confluência de dois processos complementares e interactivos" (Espiney, 1996:4 e 1997d:9), a saber: o desenvolvimento dos projectos ECO e Rede de Pólos de Acção Educativa e Formação do Distrito de Setúbal, e o apoio da Fundação Holandesa Bernard van Leer, de várias autarquias, instituições académicas, personalidades dos mundos cultural e educativo, e várias Organizações Não Governamentais (id.).

O projecto ECO – Escola-Comunidade, foi um projecto desenvolvido entre 1983 e 1992, a nível nacional, com o apoio financeiro da Fundação Bernard van Leer e o apoio institucional do IED – Instituto de Estudos para o Desenvolvimento[83]. O seu director foi Luís de França, do IED, e a sua coordenação esteve a cargo, numa primeira fase, de 1983 a 1986, de Ana Benavente, e numa segunda fase, de 1987 até ao seu términus, em 1992, de Rui d'Espiney.

Foi um projecto de i-a nascido da constatação do forte insucesso escolar presente, à época, num número muito significativo de escolas do ensino primário, e desenvolvido a partir de dois eixos fundamentais:

> "o da construção de novas relações entre a escola e as professoras, os pais e a comunidade […]; e o da construção de práticas escolares e educativas adequadas às necessidades dos alunos e centradas no(s) seu(s) meio(s) de vida" (Benavente e al., 1987:12).

[83] "Instituto privado criado em 1979 para o estudo e a investigação dos obstáculos ao desenvolvimento da sociedade portuguesa" (França, 1994:8). De acordo com Luís de França (id.), a entrada do IED no projecto deu-se porque a Fundação Holandesa, para apoiar projectos, exige que estes "tenham apoio numa instituição do país onde se realizam, não aceitando negociar projectos e financiamentos directamente com os investigadores" (id.:ibid.).

Numa reflexão já no âmbito da segunda fase de desenvolvimento do projecto, Rui Canário caracteriza-o da seguinte forma:

> "enquanto projecto de intervenção educativa, consubstancia orientações inovadoras que estabelecem um dupla ruptura [com abordagens analíticas e segmentadas dos vários sistemas e modalidades de acção educativa, valorizando-se mecanismos de decisão e comunicação a partir de instâncias centrais e da unidade e coerência interna de cada subsistema verticalmente considerado], tendo por base uma ideia de globalidade da acção educativa. […] este conceito de globalidade da acção educativa tem várias traduções 'práticas' no processo de concepção e desenvolvimento do Projecto ECO:
> - […] Propõe-se mudar escolas, encaradas como organizações sociais-complexas, lugares de produção de práticas sociais não redutíveis a práticas escolares. […]
> - Considera as escolas como 'meios de vida' que definem contextos formativos globais para alunos e professores. […]
> - Pretende desenvolver estratégias formativas para professores e alunos que se alimentem reciprocamente, baseadas na produção de saberes, que permitam transformar a instituição escolar a partir das contribuições da reflexão e da pesquisa no campo da formação de adultos. […]
> - Escolhe como níveis de intervenção, conjuntos de escolas situadas em unidades 'naturais', isto é, territórios a que correspondem comunidades, ligadas por laços de natureza histórica, cultural, administrativa, política. A escola é encarada não como o último elo do sistema escolar, mas sim como sistema dotado de autonomia, interdependente com o contexto. Adopta-se, pois, uma perspectiva ecológica de transformação da escola." (Canário, 1994:36)

Três elementos do concelho de Amares, que participaram na segunda fase deste projecto, estiveram também envolvidos na i-a de que damos agora testemunho.

A Rede de Pólos de Acção Educativa e de Formação do Distrito de Setúbal foi uma dinâmica que começou a ganhar substância no ano lectivo de 1987-1988, em todos os concelhos deste Distrito, pela acção matricial da Escola Superior de Educação (ESE) de Setúbal, e como forma operacionalizadora das suas linhas orientadoras, de entre as quais se destaca:

> "Encarar as várias funções da ESE como necessárias umas às outras e ao objectivo último de promover o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças, jovens e adultos em formação no distrito de Setúbal" (ESE de Setúbal, 1986:21).

Efectivamente, a partir da consideração da "insipiência das dinâmicas de formação e de animação pedagógica existente no distrito ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico" (ESE de Setúbal, 1990:14, destaque dos autores), esta escola implementou e alimentou uma dinâmica formativa e de animação educativa que deu corpo à Rede de Pólos concelhios de formação e acção educativa. Porque, à época, exercíamos profissionalmente num desses

concelhos – o concelho do Seixal –, vivemo-la intensamente, quer ao nível do Pólo do Seixal, quer na relação estreita com outros Pólos que consubstanciavam a Rede, tendo participado no desenvolvimento de inúmeras acções formativas e de animação, e na constituição da APROP – Associação de Pólos da Região Ocidental da Península de Setúbal.

De acordo com o documento da ESE de Setúbal que citámos, os Pólos eram

> "pedagogicamente enquadrados pela ESE, geridos em conjunto pelos próprios professores e (nalguns casos) em colaboração com autarquias [e] construídos em torno de um Plano Integrado de Formação e Animação Pedagógica e Cultural que contemplam, quer Seminários de Formação específica, quer o apoio directo e continuado a projectos de escola, grupos de escolas e grupos de professores." (id.:14-15).

O desenvolvimento destes dois projectos, porque não se confinou às escolas, potenciou uma participação diversificada e alargada de actores sociais e instituições que, no seu conjunto, fizeram emergir uma visão redimensionada do acto educativo escolar, ganhando bases, deste modo, a assunção do acto educativo como acto de cultura e como vertente, a par de outras, de um desenvolvimento que se pretende integrado (Oliveira, 2004).

A partir da dinâmica e da rede de apoios e solidariedades que se foram conquistando no âmbito destes projectos ganhou sentido a constituição de uma associação que pudesse congregar esforços e vontades em ordem ao apoio à construção ou aprofundamento de comunidades educativas e à promoção da visibilidade e da afirmação nacional do local (Espiney, 1997c). Nesta perspectiva, em Julho de 1992, nascia o ICE, juntando no mesmo objectivo sócios individuais – professores, técnicos autárquicos… – e sócios colectivos – Câmaras Municipais, Instituições do Ensino Superior, Associações Locais. A localização formal decidida para estabelecer a sede da associação foi Setúbal, mas porque esta é entendida apenas como sinónimo de instalações onde se preparam múltiplas actividades, assume-se que a sede do ICE

> "está em lugares […] que as nossas educadoras calcorreiam… está na escola onde vimos professora, crianças e mães cultivando o jardim… está na sala de aula, para lá da estrada, onde acontecem palestras de alunos para alunos… está nos ateliers que animam mercados, funcionando como espaços de aprendizagem informal dos filhos que acompanham os pais." (Espiney, 1997a:1).

1.2. Princípios, finalidades e objectivos

A constituição do ICE correspondeu a uma mobilização colectiva com tese radicada na assumpção de quatro princípios orientadores de uma intervenção em ordem ao "combate pelo desenvolvimento integrado local em Portugal" (Espiney, 1996:4 e 1997d:9).

O primeiro desses princípios, sintetizado pela máxima "dar espaço ao local, tempo à sua afirmação, poder ao seu poder" (id., 1996:5 e 1997d:10), encerra a ideia de um trabalho direccionado para a valorização e a afirmação do local – "Descentralizar e reforçar o poder de decisão e de iniciativa local" (id.:ibid.).

No segundo princípio está contemplada a ideia de um trabalho de dupla entrada no campo educativo – pela comunidade e pela educação. Nesta perspectiva, a dimensão educativa integra uma concepção de desenvolvimento, que é entendido como só podendo acontecer de forma integrada e sistémica, o que significa tomar a educação "como acto de cultura e de valorização das diferenças culturais e sociais locais; como esteio, mas também como produto do património local acumulado" (id.:ibid.).

O terceiro princípio ancora-se na consideração da interdependência e na autonomia relativa dos níveis formal, não formal e informal do processo educativo. Deste modo, tanto se

> "admite e perspectiva uma intervenção voltada para as escolas e os docentes em ordem à sua valorização e mudança [como se] admite e perspectiva programas de formação e intervenção orientados para (ou apoiados nos) actores e instituições da educação não formal e informal" (Espiney, 1996:5 e 1997d:10).

O quarto e último princípio aponta para "o reconhecimento e a recuperação da diferença que a diversidade implica" (id.:ibid.).

Assim, como pode ler-se no Artigo 2º, do Capítulo I dos seus Estatutos, o ICE surge com a finalidade de:

> "a) Organizar, gerir e apoiar Projectos de intervenção, animação, investigação e desenvolvimento de âmbito cultural, educativo, social e económico;
> b) Estruturar dispositivos de formação e ensino;
> c) Produzir materiais escritos e audiovisuais de apoio e difusão das áreas de intervenção referidas;

d) Contribuir para os processos e dinâmicas de integração e desenvolvimento comunitário, bem como de regionalização;
e) Contribuir para a difusão nacional e internacional das problemáticas da educação do ensino, da cultura e do desenvolvimento em Portugal;
f) Estabelecer relações de intercâmbio com instituições nacionais e estrangeiras congéneres;
g) Contribuir para a cooperação e diálogo intercultural bem como o apoio directo e efectivo a programas e projectos a desenvolver nos países africanos de língua oficial portuguesa."

Tendo em consideração os princípios definidos como orientadores da acção e a diversidade de sócios que se juntou, pode dizer-se que o ICE se configurou, à data da sua constituição, como uma associação diferente da sociedade civil. Esta diferença residiu no facto de se ter apresentado como proposta com uma tese em que o trabalho em educação é assumido não de forma segmentada e exclusivamente direccionado para a sua dimensão formal, mas como acto de cultura que surge integrado e a par com outras dimensões da dinâmica social que concorrem para o desenvolvimento local. Nesta perspectiva, a diferença consubstanciou-se pela afirmação da vontade de encetar processos de gestão da diversidade, recorrentemente emergentes de uma construção colectiva, em que a noção de parceria ganha sentido através de dinâmicas de aprendizagem social para as quais concorrem valências e olhares múltiplos em interacção – o ICE constituiu-se não como um corpo de especialistas, mas como um fórum de intervenção que pretendia ser alimentado pela dinâmica de inter-subjectividade decorrente do cruzamento de seres e saberes que os diversos tipos de sócios potenciavam.

1.3. Organização

Como órgãos sociais, o ICE é composto por:

- uma Assembleia Geral, que reúne todos os sócios e tem poder deliberativo, cuja mesa é composta por um presidente, um vice-presidente e um secretário;
- um Conselho Geral que, pela participação dos sócios colectivos fundadores, assegura a continuidade dos pressupostos da associação. Este Conselho é coordenado por um presidente e

integra oito membros permanentes – a Associação Nacional de Freguesias, uma Associação de Desenvolvimento Local, três Câmaras Municipais, duas instituições do Ensino Superior público, e um instituto privado –, dois membros por inerência – o presidente da Comissão Directiva e o presidente do Conselho Científico –, seis membros eleitos na Assembleia Geral – uma Câmara Municipal, uma Associação de Professores, um museu, um animador cultural, uma escritora e um sociólogo –, e um observador permanente – o Director Executivo do ICE;

- um Conselho Directivo composto por um presidente, um director executivo, um tesoureiro e dois vogais
- e um Conselho Fiscal assegurado por um presidente, uma secretária e uma vogal (Espiney, 1996, 1997d e 1998b).

Além destes órgãos sociais, o ICE possui estruturas de apoio à actividade:

- o Conselho Científico;
- o CEDDEL – Centro de Estudos e Documentação do Desenvolvimento Educativo Local, cujo principal objectivo se sintetiza na intenção de recolher, registar, organizar e tratar os materiais produzidos no âmbito dos projectos e outras iniciativas da associação em ordem ao desenvolvimento educativo local (id.);
- o Centro de Formação "Comunidades Educativas" do CPDF – Centro de Professores para o Desenvolvimento e a Formação, no âmbito do qual se formaliza a diversidade de processos formativos em que os docentes envolvidos participam (Espiney, 1996, 1997d e 1998b);
- o sector de edições composto pelo boletim informativo trimestral ICEinfor, através do qual se pretende

> "Levar a cada um a certeza dos muitos quereres que nos seus recantos fazem as mudanças… fazer circular a informação que induz a troca directa e a visita mútua… impor o respeito do centro, do nacional, pela força e imaginação do local na luta pela sua identidade e desenvolvimento… estimular, com o pequeno feito que se descreve, a energia que aqui ou ali esmorece… e

> conseguí-lo de forma regular e interventiva é o seu propósito." (Espiney, 1995a:1);

pelos Cadernos ICE onde são reunidos textos originais sobre os projectos em curso ou sobre problemáticas com eles relacionadas, e por uma publicação de literatura cinzenta, Registos & Recolhas, através da qual se difundem produtos "semi-elaborados" provenientes das equipas e dos projectos (Espiney, 1996, 1997d e 1998b). Pontualmente, o ICE também tem assegurado outras publicações em co-edição, produção de vídeos e diaporamas (id.).

A actividade global no/com o terreno tem sido desenvolvida/acompanhada por uma equipa de professores e de educadoras de infância destacadas pelo Ministério da Educação. Graças à visibilidade que o trabalho do ICE foi ganhando e ao poder negocial que se foi conquistando, esta equipa atingiu vinte e quatro elementos no ano 2000. No entanto, à medida que se foram disseminando, no país, políticas de cariz neo-liberal de que resultaram tendenciais abandonos das funções sociais do Estado e os Sistemas instituídos começaram a reagir, por oposição, às formas de democracia participada (Espiney, 2002b), o ICE viria a ser amplamente afectado, verificando-se, em 2001, um corte nos destacamentos. Nesta conjuntura, a equipa ficou reduzida a doze elementos (Espiney, 2002a). Os cortes voltaram a acontecer de 2003 a 2005, ficando a equipa restrita a oito elementos.

À medida que a actividade se diversificou, passaram também a integrar as equipas técnicos contratados – sociólogos, psicólogos, terapeutas, educadores sociais… – para o desenvolvimento dos projectos, como resultado dos financiamentos obtidos por candidaturas diversas.

Até 2001, as equipas organizavam, planificavam e avaliavam a sua acção de forma restrita ao projecto a que pertenciam e só pontualmente interagiam em momentos de reflexão conjuntos. Nos casos particulares dos projectos de Educação de Infância Itinerante e das Escolas Isoladas, dois projectos de âmbito nacional, havia reuniões interequipas (duas ou três) ao longo do ano. Em 2002, instituiu-se a reunião das equipas de todos os projectos, participando nelas não só os elementos destacados com a

responsabilidade do acompanhamento e enquadramento, mas também vários elementos das equipas localmente sedeadas. A designação adoptada para esta reunião foi Interequipas (Espiney, 2002b) e esta reúne duas ou três vezes por ano. No seu âmbito, além da reflexão sobre os processos dos projectos, procede-se a um trabalho de conceptualização e reconceptualização em torno de temáticas ou problemáticas a eles associados transversalmente, e desenham-se novas propostas de acção.

1.4. Intervenção – um breve roteiro cronológico do seu desenvolvimento

Rentabilizando a experiência e as dinâmicas dos projectos que estiveram na sua origem, a intervenção do ICE, aquando da sua constituição, desenvolveu-se em dezoito concelhos do continente português (id.), mas desta feita, desenvolvendo ou apoiando novos projectos que emergiram das dinâmicas instituintes anteriores ou que foram induzidos pela análise sistemática das problemáticas locais, regionais e nacionais que nelas se operou. Foi um trabalho que radicou na organização de projectos nacionais, na estruturação e enquadramento de projectos locais, no apoio à consolidação de associações nascidas a partir do projecto ECO e da Rede de Pólos de Setúbal e, também, na criação de um Centro de Formação acreditado, que viabilizasse as condições de progressão na carreira dos professores envolvidos (ICE, 1993a).

Esta intervenção, ancorada no local – pela acção conjunta de professores, educadoras, crianças, famílias, autarquias, associações locais e instituições do Ensino Superior, em alguns casos – e enquadrada e animada por uma equipa de professores e de educadoras destacados, para o efeito, pelo Ministério da Educação, consubstanciou-se no desenvolvimento, por responsabilidade própria ou em parceria, de vinte e seis projectos, sendo vinte e dois de intervenção e/ou intervenção/formação (Espiney, 1997d).

O período que mediou entre a constituição do ICE, em Julho de 1992 e o final de 1993 foi, deste modo, um tempo marcado por um forte investimento no

desenvolvimento de uma capacidade negocial que criasse as condições para a afirmação dos propósitos da associação.

Findo este período e analisados os resultados obtidos, projectaram-se, para 1994, "algumas reorientações e inflexões" (ICE, 1993b:4), que se traduziram:

- Na intenção de "privilegiar dinâmicas externas à escola e aos professores, reforçar o peso da comunidade no próprio ICE" (id.:ibid.), uma vez que se tinha considerado que o protagonismo que, entretanto, os professores tinham assumido no desenvolvimento dos projectos não se estava a revelar factor facilitador da "emergência das crianças e dos seus projectos, das dimensões educativas da sociedade local e das suas práticas" (id.:ibid.);
- Na intenção de "fazer acompanhar a intervenção de uma linha de produção de materiais e de conhecimento" (id.:5), como forma de fazer interagir a dinâmica alcançada "com o conhecimento que sobre ela se produz e organiza" (id.:ibid.), uma vez que o trabalho desenvolvido na fase inicial foi prioritariamente direccionado para a estruturação e afirmação dos projectos;
- Na intenção de "investir no enraizamento dos projectos em simultâneo com a construção de uma equipa de enquadramento" (id.:ibid.), pois muitos dos projectos ainda não se constituíam como "uma realidade instalada na vida das escolas e das comunidades educativas" (id.:ibid.) e para que tal acontecesse tornava-se necessária a existência de uma equipa alargada que tornasse possível o necessário trabalho de consolidação;
- Na intenção de criar uma infraestrutura de suporte que viabilizasse "a formalização da vertente de formação dos Projectos; a eficácia administrativa; a existência de recursos materiais e humanos; [e] a organização e intercâmbio de informações" (id.:ibid.);
- Na intenção de "divulgar, afirmar e escorar institucionalmente o Instituto [e] envolver e sensibilizar novos parceiros e recursos"

> (ICE, 1993b:6), considerado que foi que, não obstante, o reconhecimento obtido por parte de múltiplas instituições e empresas, "para a maioria […], mesmo daquelas que poderão ser decisivas para a sua exequibilidade, o ICE ainda é desconhecido" (id.:ibid.).

A operacionalização deste conjunto de intenções, durante 1994, consubstanciou-se, então, pelo reforço da dimensão comunitária e de um trabalho em ordem à autonomia e sustentabilidade dos projectos em curso; pela organização de espaços, de estratégias de reflexão e produção de materiais; pelo investimento no Centro de Formação, nos serviços administrativos e num Centro de Documentação; pelo trabalho de afirmação e afirmação do ICE; e pela angariação de recursos (ICE, 1994).

Não obstante todo o esforço desenvolvido, no final deste ano constatou-se a fragilidade de alguns dos processos em curso e, daí, a perspectiva de manter, em 1995, o mesmo conjunto de preocupações de acção, apontando-se a realização de diferentes iniciativas radicadas nas dinâmicas existentes, mas tendo em vista o aprofundamento do protagonismo dos vários actores das comunidades envolvidas e apostando-se na sua transformação em autores, de facto, da mudança do seu local; o lançamento de dois novos projectos; a implementação de redes concelhias de projectos assentes numa lógica de parceria, nomeadamente com as autarquias; a produção de novos materiais de conhecimento, quer da actividade dos projectos, quer de difusão pública; o reforço da infraestrutura de apoio logístico; o reforço dos mecanismos de difusão e de afirmação do ICE; e o reforço da solidariedade com dinâmicas locais de outros países (ICE, 1994).

De acordo com o vasto conjunto de iniciativas apoiadas ou levadas a cabo, o ano de 1995 representou um esforço de consolidação, que se traduziu num

> "significativo crescimento em profundidade: a tendência inicial para dar corpo a novos e mais projectos directamente enquadrados ou apoiados pelo ICE cedeu lugar à tendência para a multiplicação de projectos da responsabilidade e iniciativa dos participantes e parceiros" (Espiney, 1995c:3, destaque do autor).

No entanto, este crescimento em profundidade acompanhou um forte crescimento em extensão, verificando-se, neste período, que a acção do ICE já se estendia a cerca de cinquenta concelhos e se equacionava a resposta a pedidos de apoio que surgiam de pelo menos outros trinta (Espiney, 1995c).

Este duplo crescimento configurou uma realidade à qual se tornou necessário responder. Como resposta à situação criada definiu-se, para 1996, e seguindo a metodologia do ano anterior, um programa de acção, que contemplava linhas de acção em sete domínios da actividade do ICE – a intervenção, a produção de conhecimento, a criação de infraestruturas de apoio à actividade, a difusão e afirmação da associação, as relações internacionais, a angariação de recursos e a gestão administrativa e institucional (id.).

No que respeita ao domínio intervenção, o trabalho desenvolvido traduziu-se por um investimento na consolidação dos projectos existentes – neste ano não se criaram novos projectos. Neste âmbito realizaram-se diversos encontros – alguns internacionais –, seminários e reuniões, de Norte a Sul do país, e inúmeras actividades específicas de cada um dos projectos em questão (Espiney, 1997b).

No domínio produção de conhecimento assinala-se a manutenção do mesmo volume de produtos difundíveis (id:6) que se tinha verificado no ano anterior, através da publicação de mais um Caderno ICE – o nº 3 –, de inúmeros jornais e boletins escolares, de quatro números do boletim ICEinfor e de textos em revistas nacionais e internacionais (id.).

Quanto à criação de infraestruturas de apoio destaca-se o facto do Centro de Formação "Comunidades Educativas" ter passado a dispor de uma Directora a tempo inteiro, o financiamento obtido para o Centro de Estudos e Documentação para o Desenvolvimento Educativo Local, e a abertura de uma página do ICE na Internet (Espiney, 1997b).

No que ao domínio difusão e afirmação diz respeito, verificou-se a proficuidade do trabalho desenvolvido anteriormente, através de propostas de várias instituições para realização de iniciativas conjuntas e da pressão para o alargamento dos projectos a novas zonas (id.).

Ao nível das relações internacionais assinala-se a participação do ICE nos trabalhos de constituição da ADELE – Associação para o Desenvolvimento Educativo Local na Europa –; a participação e/ou organização em/de encontros

em países de língua oficial portuguesa; o desenvolvimento de relações bilaterais de projectos do ICE com instituições de outros países, e a participação em iniciativas organizadas por Associações Europeias ou Internacionais (Espiney, 1997b).

Relativamente à angariação de recursos, destaca-se o trabalho desenvolvido no sentido da obtenção de um novo financiamento para o Projecto das Escolas Isoladas, por parte da Fundação Bernard van Leer; a obtenção de um alargamento da quota de professores/educadoras destacados para o apoio aos projectos; a ampliação do apoio dos parceiros à actividade do terreno; a obtenção de alguns subsídios pontuais para o desenvolvimento de iniciativas (id.).

Por último, no que respeita à gestão administrativa e institucional, e tal como acontecera nos anos anteriores, foi vasta a actividade neste domínio, verificando-se um crescimento acentuado das tarefas associadas a cada uma das suas dimensões (id.).

Ao fim de quatro anos de existência inicia-se um novo ciclo de desenvolvimento do ICE. São constituídos os órgãos sociais para o quadriénio de 1997-2000 e, na perspectiva de " «perseguir» e ampliar os resultados obtidos [e de] consolidar esses resultados", definem-se "três grandes apostas do próximo mandato" (Espiney, 1996:2):

> "1ª – Investir na criação de redes regionais e interlocais de projectos e comunidades educativas.
> 2ª – Apetrechar e dotar de eficácia as várias infraestruturas de que o ICE dispõe para suporte à intervenção.
> 3ª – Assegurar – ou pelo menos melhorar progressivamente – as condições de exequibilidade financeira do ICE." (id.:3-5)

A primeira aposta radica no reforço do local, assumindo-se o ICE não como uma instância institucional tipo "Direcção Geral da sociedade civil" (Espiney, 1996:3), mas como mediador/facilitador e recurso externo das dinâmicas locais (id.). Aposta-se, portanto, na criação

> "de redes autosustentadas, geradoras e gestoras de recursos e solidariedades e que chamem a si o acompanhamento directo e continuado da actividade desenvolvida" (id.:ibid.).

A segunda aposta, numa perspectiva contrária ao que foi feito anteriormente, congrega a ideia de

> "assegurar, previamente, o pleno funcionamento [das] infraestruturas, ainda que com algum sacrifício dos recursos que vêm sendo afectados às regiões" (Espiney, 1996:4).

A terceira aposta consubstancia-se na intenção de diversificar as fontes de financiamento, de criar meios de autofinanciamento, e de estudar financiamentos directos para os projectos (id.).

Estas apostas foram definidas, no entanto, em concomitância com a necessidade de assegurar o desenvolvimento e aprofundamento da linha de intervenção em curso, de reforçar as relações internacionais, e de intensificar a produção e a difusão de conhecimento (id.).

De acordo com o Relatório de Actividades referente ao primeiro ano deste quadriénio (Espiney, 1998a), a actividade desenvolvida foi vasta e intensa, destacando-se

> "- os mais de 200 Dias Diferentes que ocorreram no projecto das Escolas Isoladas no ano de 1997;
> - as centenas de reuniões locais de reflexão, planificação e avaliação da actividade dos vários Projectos;
> - o quase milhar de relatórios elaborados pelos professores e educadores no termo do ano lectivo e que se encontram reunidos no nosso Centro de Documentação;
> - os contactos regulares das equipas locais com técnicos eleitos das autarquias e estruturas do Ministério da Educação e outras instituições;
> - as intermináveis horas despendidas na preparação de candidaturas a financiamentos;
> - as intermináveis fundamentações que requerem os destacamentos, etc.." (Espiney, 1998a:s/pag.).

O trabalho e os esforços desenvolvidos, não obstante, revelaram que o desenvolvimento operado se manteve demasiadamente na dependência da estrutura central do ICE, o que implicou um sobre esforço que levou os recursos existentes até ao limite (Espiney, 1998a). Por isso, no Programa e Actividades para 1998 (Espiney, 1997e) assume-se como centro das preocupações de acção a criação de redes interlocais/regionais de projectos no âmbito das quais o ICE se afirme como mediador/facilitador e recurso externo das dinâmicas locais.

Analisando o Relatório de Actividades de 1998 (Espiney, 1999b), detectam-se sinais neste sentido, traduzidos por uma maior mobilização local

em ordem à "rentabilização de recursos desocultados na própria intervenção" (Espiney, 1999b:4). Entretanto, fruto das dinâmicas e da visibilidade social que estas atingiram, o ano de 1998 consubstanciou-se pelo alargamento dos campos de intervenção e da intervenção em curso.

Como dificuldades emergentes do trabalho levado a cabo durante este ano, R. d' Espiney assinala

> "a sustentação financeira da actividade e do funcionamento; a intensificação e diversificação do leque de solicitações; a tensão trazida pelos chamados agrupamentos; a burocratização e acréscimo de exigências dos programas de financiamento; a negociação dos destacamentos" (1999c:3-5).

Não obstante este vasto conjunto de dificuldades, continuando com R. d' Espiney, considera-se, ao partir para o ano de 1999, que o ICE se tinha transformado numa realidade enformada por

> "Equipas solidárias, entusiasmadas, confiantes, que intervêm com uma crescente autonomia de decisão, afirmando-se pelas propostas imaginativas a que dão vida;
> Escolas e iniciativas a funcionarem em rede procurando, em conjunto, defender e promover os projectos em que estão implicados e investindo na reflexão e na produção de conhecimento;
> Malhas de parcerias activas, implicadas, assumindo uma posição de partilha e de co-responsabilidade." (Espiney, 1998d:3)

Para o ano de 1999, tomam-se, então, como prioridades

> "- a produção, organização e circulação de conhecimento e informação;
> - o reforço de uma intervenção para o desenvolvimento, a mudança e a problematização;
> - a viabilização financeira do ICE." (id.:4)

Neste ano, assinala-se, apesar das dificuldades sentidas, a manutenção de todos os projectos e releva-se a emergência de uma nova abordagem na intervenção do ICE, traduzida pelo desenvolvimento de "pólos permanentes de animação e desenvolvimento educativo local" (Espiney, 2000a:5) vocacionados para a recuperação e revalorização de recursos patrimoniais; pela concepção de projectos de desenvolvimento local integrado "por via de uma «localização» da acção educativa" (id.:ibid., destaque do autor); e pelo aprofundamento de parcerias pela criação de espaços permanentes de encontro e partilha (id.).

Esta nova abordagem configura o salto qualitativo do ICE (Espiney, 1999e e 2001), que resulta do efeito conjugado de uma intervenção ao nível de "questões críticas do sistema ou problemas por ele produzidos (isolamento do mundo rural, exclusão de minorias étnicas, etc.)" (Espiney, 1999e:5) e de um trabalho direccionado para o desenvolvimento de dinâmicas em rede, regionalmente sedeadas (id.). Este salto é assinalado de forma particular no boletim ICEinfor, de Agosto de 1999:

> "Pelo mito que nos diz que todos os 7 anos se renasce, poderíamos afirmar que o ICE iniciou a sua segunda vida no dia 15 de Julho. Não será verdade que o ICE tenha renascido. Mas é sem dúvida verdade que o ICE se reprojectou e não é já uma mera possibilidade. Não apenas pelo âmbito que atingiu ao se estender a mais de 70 concelhos do continente… Não apenas pela malha de solidariedades que teceu com Projectos e Associações para além fronteiras… Não apenas pela multiplicidade de iniciativas e processos a que se deu vida. Mas também, ou acima de tudo, por ter sabido assumir-se como uma proposta de acção apropriada e animada pelos próprios destinatários. Hoje, com efeito, são as realidades que se oferecem à intervenção que se tornaram os primeiros apoios do ICE até mesmo no plano da sua viabilização material. Intervir provocados pelo presente, inconformados com o futuro, e informados pelo passado, continua a ser o desafio que nos afirmou… e que em cada dia nos propomos continuar." (Espiney, 1999d:1)

Os resultados obtidos foram particularmente visíveis já no ano de 2000, assinalando-se no Relatório de Actividades a ele respeitante (Espiney, 2001b)

> "A emergência de «pólos de desenvolvimento local» […] onde a escola e a acção educativa se assumem como esteios (possíveis) desses pólos;
> A transformação do ICE numa «rede de redes» de âmbito regional/interlocal, a reflectir a crescente territorialização da sua intervenção;
> O seu crescente reconhecimento enquanto espaço de encontro e de produção de conhecimento(s) e de acção alternativos;
> A sua afirmação/identificação enquanto proposta de combate à exclusão e de redistribuição de poder(es)." (id.:3)

A actividade desenvolvida em 2001 seguiu de perto a do ano anterior, considerando-se "como um prolongamento do que se vem fazendo" (Espiney, 2000b:3). Nesta perspectiva, apostou-se no desenvolvimento e consolidação da acção, através do acompanhamento dos projectos nacionais, regionais e locais em curso; na produção e difusão de conhecimento; nas relações institucionais e/ou de parceria; na cooperação internacional (Espiney, 2002a). Este ano foi um ano marcado por uma crise financeira decorrente da recusa de financiamento para diversos projectos, e também por uma situação de corte, por parte do Ministério da Educação, no número de professores e educadores

destacados, passando-se de vinte e quatro para uma equipa de doze elementos (Espiney, 2000b).

Quer uma situação, quer outra, são interpretadas por R. d' Espiney como sinais de reacção dos Sistemas ao facto do ICE se ter vindo a afirmar "como movimento de opinião e abordagem pedagógica de novo tipo" (2002c:3), sinais estes integrados no que considera ser

> "um crescente abandono das funções sociais do Estado em todos os domínios […]; um reforço da centralidade [e] uma cada vez maior oposição a formas de democracia participada, curiosamente acompanhada pelo uso e abuso da palavra cidadania «promovida» enquanto sinónimo de civilidade, urbanidade, acatamento da autoridade e das regras estabelecidas." (Espiney, 2002b:8).

Relativamente ao ano de 2002, no Relatório de Actividades em que se reflecte sobre a actividade desenvolvida, considera-se que esta foi orientada pela prossecução de seis grandes objectivos:

> "[…] a progressiva transformação dos projectos e iniciativas que decorrem em meio rural […] numa rede de processos locais […];
> […] a consolidação/aprofundamento das respostas educativas que vêm sendo encontradas e dadas a diferentes situações de exclusão e desfavor social […];
> […] a progressiva aprendizagem e produção de estratégias de intervenção em meio urbano associando um trabalho de descoberta e levantamento de pontos luminosos passíveis de induzir processos de qualificação de algumas periferias urbanas;
> […] a organização de acções de formação acreditadas que, servindo de progressão na carreira dos docentes implicados na intervenção em curso, permitiram, de facto, uma formação em situação;
> […] a realização de momentos de encontro e mostra tendo em vista a visibilidade dos projectos, um intercâmbio de experiências, o reforço da identidade no interior dos projectos e os estímulo à continuidade e à potencial explicitação de conhecimento;
> […] o reforço das condições de sustentabilidade a nível local e regional através de uma forte aposta na implicação de diferentes instituições." (id.:4-6).

Um dado importante relativamente a este ano e que reflecte a densidade dos processos dos percursos efectuados desde que o ICE se constituiu formalmente, enquanto associação, tem a ver com a realização de reuniões interequipas com a participação de elementos de todos os projectos – "um espaço de reflexão integrado por todos os que animam a intervenção" (id.:7) –, que, substituindo a interequipas restrita do projecto das Escolas Rurais, mas integrando-a (id.), se transformaram, assim, num fórum de reflexão e planificação alargado.

Relativamente à crise financeira que vinha do ano anterior, embora esta se tivesse mantido como resultado global de uma tendência de

desinvestimento da parte do Estado no financiamento a iniciativas de qualificação social, houve sinais positivos decorrentes da busca prioritária de financiamentos para a viabilização das dinâmicas em curso (Espiney, 2002b) e dos processos de resistência traduzidos por esforços de participação e de enraizamento da intervenção (Espiney, 2002c).

Da análise global da situação e dos processos vividos resultou a ideia de que

> "o desenvolvimento do ICE se joga, acima de tudo, na capacidade de gerir a incerteza, o imprevisto e o acaso, na capacidade de descobrir (e participar)." (id.:4).

Nesta perspectiva, e contrariando a lógica de plano de actividades dos anos anteriores, a acção para 2003 surge delineada em cinco dimensões estruturantes e obedecendo a uma lógica de programa de acção que contempla a aposta no "reforço do movimento sócio-pedagógico a que o ICE procura corresponder" (id.:ibid.) e encerrando "indicadores de sentido para que se orienta a intervenção" (Espiney, 2005:5): a consolidação dos processos locais, a viabilização financeira, a promoção da visibilidade social dos processos de desenvolvimento alternativo em curso, a mobilização para a inovação e a cidadania e a subsequente aposta na divulgação e intercâmbio de boas práticas e na construção de laços de solidariedade e cooperação entre os interventores (Espiney, 2002c).

Tal como vinha acontecendo nos anos anteriores, durante este ano e no de 2004, a actividade do ICE desenvolve-se no âmbito de uma dupla factualidade, em que, por um lado, persistem as situações de confronto com as políticas e práticas dos Sistemas instituídos – nomeadamente as instituições do Estado que detêm o poder da distribuição dos financiamentos para o desenvolvimento de determinados projectos – e, por outro, a associação, que se vai configurando como movimento social de propostas alternativas, em que se materializa a aposta na centralidade das periferias consubstanciada por um trabalho de construção localmente sedeado de "formas de estar, de saber, de agir e de funcionar, indutoras e viabilizadoras de uma nova relação com a vida e o futuro." (Espiney, 2003:2)

Neste âmbito, a actividade de 2004 consubstancia-se em torno da

> "estruturação do ICE enquanto Movimento territorializado; gestão e/ou consolidação de processos locais de desenvolvimento; criação de redes de solidariedade e interacção de base temática e/ou territorial; mobilização em torno de causas; inovação das e nas práticas educativas; ecoformação; organização e produção de conhecimento;] animação de formas e modos de cooperação internacional; viabilização material do ICE e das suas dinâmicas." (Espiney, 2003:3)

Quanto à perspectiva de territorialização do ICE, no Relatório de Actividades de 2004, assinala-se o seu desenvolvimento numa conjuntura fortemente marcada pela centralidade das políticas públicas, o que, no campo educativo, teve repercussões significativas na acção dos profissionais envolvidos, verificando-se a sua desmobilização e desmotivação (Espiney, 2005). Esta situação, no entanto, não foi generalizada, e

> "Nas regiões onde as dinâmicas se alicerçavam em processos locais enraizados – com pólos de desenvolvimento, projectos de aldeia e escolas em projecto – não só se não assistiu a um recuo dos processos como, nalguns casos, se verificou o seu reforço." (id.:6)

Relativamente à dimensão que contempla os processos locais de desenvolvimento – pólos de desenvolvimento de raiz comunitária; projectos locais, de aldeia/ou bairro; redes das comunidades educativas[84] – consideram-se positivos os resultados obtidos, mas também que estes ficaram aquém do projectado devido à redução dos recursos humanos (id.).

A terceira dimensão contempla as redes de base temática e/ou territorial. Neste âmbito, e também devido à exiguidade dos recursos existentes, não foi feito um grande investimento (id.).

No que respeita ao trabalho desenvolvido em torno de causas, estas correspondem a um dos traços do salto qualitativo que o ICE deu, e a que já atrás nos referimos, integrando o

[84] Pólos de desenvolvimento de raiz comunitária são "iniciativas permanentes que se organizam e criam numa determinada comunidade a partir do seu património natural, construído e/ou de saberes, e que se afirmam ou viabilizam quer pelo serviço que prestam à comunidade em que se inscrevem, quer pela competitividade que oferece a sua condição de alternativa cultural, social e, mesmo, económica." (Espiney, 2004:3)
Os Projectos locais, de aldeia e/ou bairro são "dinâmicas de base territorial orientadas para a organização de serviços de proximidade, a animação da comunidade e/ou a superação de problemas com que a comunidade se debate e onde, por regra, a escola aparece entrelaçada com actores do local na produção de soluções." (Espiney, 2005:7)
As redes das comunidades educativas são "grupos de comunidades/escolas que intercambiam experiências, promovem iniciativas conjuntas e se potenciam mutuamente na criação de dinâmicas locais." (id.:ibid.)

> "ideário que o move e que vai ditando uma abordagem alternativa aos problemas [:] a promoção da cidadania, o combate à exclusão, a construção de um futuro para o mundo rural, a ressocialização das cidades e a defesa de uma política (alternativa) de serviços públicos" (Espiney, 2005:9-10).

O trabalho em torno destas causas atravessou toda a actividade desenvolvida, assumindo-se como elemento conceptual referencial com carácter de transversalidade em todos os projectos ou iniciativas em curso.

Quanto à dimensão inovação das e nas práticas educativas, em 2004 manteve-se o trabalho de acompanhamento à produção de mudanças na escola do 1º CEB, apoiando práticas e a reflexão sobre elas num processo concomitante com toda a intervenção (id.).

A dimensão formação, e tal como vem acontecendo desde a constituição do ICE, acompanha a intervenção, constituindo-se em processo de ecoformação, que assume duas formas:

> "Formação em situação, concretizada através de momentos de reflexão onde se interpretam e avaliam os processos em curso e se conceptualizam novas abordagens que necessariamente implicam construção de conhecimento (em 2004, realizaram-se no país, em média e por dia, mais de três destes momentos);
> Formação «modulada», que também problematiza e questiona a intervenção, mas que se orienta para a qualificação científica e pedagógica e que assume a forma de acções organizadas a que se empresta algum poder institucional através da sua acreditação (em 2004, funcionaram 7 módulos e oficinas dos quais resultou a atribuição de créditos a mais de 300 docentes)." (id.:12).

Relativamente à organização e produção de conhecimento assinala-se a participação, como resposta a convites formulados por várias entidades, em pós-graduações e mestrados, a orientação de acções de formação, e a apresentação de comunicações em encontros; a manutenção da página de educação do semanário Notícias da Amadora, com textos mensais, e do programa quinzenal na rádio Miróbriga; a produção de relatórios e outros materiais dos projectos em curso; e a publicação do número sete dos Cadernos ICE (id.).

Ao nível da animação e cooperação internacional destaca-se o trabalho de reflexão conjunta e de intercâmbio com projectos de França e de Espanha (Galiza), que viabilizou a candidatura ao financiamento para um novo projecto para desenvolver em parceria; e também a manutenção de trocas bilaterais entre projectos portugueses e da Estremadura Espanhola (id.).

Por último, e relativamente à viabilização material do ICE e das suas dinâmicas assinala-se, no Relatório de Actividades que temos vindo a citar, que "é este um domínio que pode dizer-se, se tornou particularmente crítico para o ICE" (id.:16).

1.5. Intervenção – os projectos: processos para "dar espaço ao local, tempo à sua afirmação, poder ao seu poder" ou processos de construção de alternativas localmente sedeadas

A actividade global do ICE, desde a sua constituição em 1992, tem no desenvolvimento de projectos a essencial fonte dinâmica da processualidade que o foi transformando, ao longos anos, em movimento social radicado em intervenções múltiplas, abrangentes e integradas, no campo educativo, que configuram formas alternativas de pensar e de construir o espaço público e, consequentemente, de contribuir para o desenvolvimento local, tanto em meio rural, como em meio urbano.

Embora muitos dos projectos tenham nascido e se tenham desenvolvido sob a égide do ICE, tal não significou que a perspectiva de trabalho adoptada radicasse em lógicas totalmente pré-definidas de prossecução de objectivos traçados. Pelo contrário, a acção desenvolvida esteou-se na escuta do que existia em cada local onde ocorria e na criação de condições para a emergência de possibilidades de intervenção endogenamente construídas.

Tal perspectiva de trabalho, por assentar numa lógica de processo de construção colectiva, conferiu um carácter instituinte aos projectos, que se foram, deste modo, transformando em pólos diferenciados de desenvolvimento, e dando origem a novos projectos/processos.

Neste percurso, o ICE foi-se constituindo como

> "[…] 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. " (Sarmento e Oliveira, 2003:44).

Ao longo dos treze anos de existência do ICE esta pluralidade diversa de intervenções e de práticas consubstanciou-se no desenvolvimento de projectos nacionais, regionais e locais da responsabilidade do movimento, ou de projectos apoiados ou desenvolvidos em parceira com as mais diversas instituições a nível nacional e internacional, pois, como Rui d' Espiney afirmava já, em 1995,

> "Para o ICE, é na e pela solidariedade com outros locais – nas sinergias que estabelecem entre si – que cada local reforça a sua capacidade de intervenção e reivindicação." (1995b:1).

Na impossibilidade de se proceder a uma apresentação exaustiva de todos os projectos desenvolvidos ou em desenvolvimento, optámos, neste ponto, por fazê-la apenas relativamente aos projectos nacionais da responsabilidade primeira do ICE, excluindo, nesta apresentação, o projecto das Escolas Rurais, por lhe dedicarmos uma atenção especial, em espaço próprio, neste capítulo, uma vez que foi no seu âmbito que se desenvolveu a investigação de que agora damos testemunho. Não obstante, para que seja possível ter uma visão geral da dimensão – quantitativa e qualitativa – dos projectos desenvolvidos, apresentaremos, de seguida, um quadro-síntese elaborado de acordo com a cronologia que foi possível extrair da análise dos vários Planos e Relatórios de Actividades do ICE.

Até ao momento, o ICE organizou quatro projectos nacionais: "Escolas Isoladas – de Obstáculo a Recurso", "Do Longe Fazer Perto", "Educação de Infância Itinerante" e "Nómada".

Projecto "Do Longe Fazer Perto"

Inicialmente sob a coordenação de Lourdes Bichão – professora do 1º CEB, elemento da equipa do ICE – e a consultadoria científica de Raul de Carvalho – professor coordenador da ESE de Setúbal –, o projecto "Do Longe Fazer Perto" apontava como objectivo central "a intercomunicação de escolas, professores, crianças e comunidades" (ICE, Projecto "Do Longe Fazer Perto",

s/d:4), rentabilizando as "potencialidades da informática nas práticas lectivas" (ICE, 1993a:3).

Teve a sua origem na constatação do empobrecimento das práticas educativas das escolas do 1º CEB resultante do seu isolamento físico (no caso das escolas situadas em meio rural) e cultural e da sua marginalização. Como pode ler-se no texto original do projecto, "As escolas têm funcionado fechadas sobre si mesmas, veiculando saberes e saberes fazer descontextualizados da vida dos alunos." (ICE, Projecto "Do Longe Fazer Perto", s/d:4)

Desenvolve-se com base na i-a, assumindo-se como "um Projecto de Projectos [-] o Projecto dos professores, integrador dos vários actores envolvidos; o Projecto específico das crianças." (ICE, Projecto "Do Longe Fazer Perto", s/d:5).

Globalmente, o seu funcionamento opera-se da seguinte forma: individualmente ou em grupo, e em sistema rotativo, as escolas envolvidas assumem a responsabilidade da recolha e organização da informação proveniente da rede de escolas e produzem um boletim informativo; em cada um dos estabelecimentos de ensino utiliza-se o computador como instrumento organizativo do trabalho escolar e várias das produções obtidas são postas a circular, por via informática, na rede constituída; desenvolve-se correspondência escolar, funcionando cada escola como recurso das outras; regularmente, realizam-se reuniões locais/regionais de escolas e, anualmente, encontros nacionais; realizam-se também encontros com a participação das crianças como forma de partilha de trabalho desenvolvido em comum ou como modo de preparar novas iniciativas (id.).

Localmente, um professor de cada escola envolvida responsabiliza-se pela organização de um dossier que congrega o trabalho nela desenvolvido, convoca reuniões de avaliação e planeamento de actividades, e participa nas reuniões gerais das escolas envolvidas (id.).

Projecto "Educação de Infância Itinerante"

O projecto "Educação de Infância Itinerante" teve início no ano lectivo de 1992-1993, sob a orientação de Isabel Cruz – professora adjunta da ESE de Faro –, e foi extinto em 1997-1998. Foi desenhado como um

> "projecto alternativo para as zonas rurais atingidas pela desertificação, que potencializa as famílias enquanto recurso educativo para um trabalho formal continuado com as crianças." (ICE, 1993a:3, sublinhado do autor)

Numa conjuntura sócio-educativa em que a cobertura da rede do pré-escolar era considerada a mais deficitária, assimétrica e desadequada da Europa (ICE, Educação de Infância Itinerante, s/d), o projecto recuperou a linha de trabalho de educação de infância itinerante desenvolvida no âmbito do projecto ECO, em São Brás de Alportel, e transformou-se

> "num projecto autónomo de âmbito nacional capaz de ajudar outros programas de educação de infância itinerante a instituir-se enquanto alternativa do próprio sistema de ensino." (ICE, Educação de Infância Itinerante, s/d:s/pag.)

Desenvolvido com base na i-a, materializou-se em torno da rentabilização de "um recurso oculto não trabalhado pelo sistema de ensino que é o das famílias" (id.:s/pag.) e na perspectiva de promover a interacção entre duas dimensões do processo educativo, o formal e o informal, dando origem a "um processo através do qual o formal sistematiza e torna estruturante o informal e, por seu lado, o informal desinstitucionaliza e reestrutura o formal" (id.:s/pag.).

Funcionou a partir da realização de visitas domiciliárias semanais das educadoras às crianças e respectivas famílias abrangidas pelo projecto, no âmbito das quais se desenvolveu uma intervenção educativa com base na pedagogia de projecto – o trabalho tinha lugar a partir das necessidades, interesses e motivações das crianças e das famílias. Mensalmente, desenvolveu-se trabalho em estabelecimentos de educação formal, deslocando-se sub-grupos das crianças do projecto, acompanhadas pelas suas educadoras, a jardins de infância e a escolas do 1º CEB. Neste caso, apenas se deslocavam as crianças que, no ano lectivo seguinte, iriam frequentar a escola. Concomitantemente, realizaram-se visitas de estudo, ao longo de cada

ano lectivo, de acordo com as necessidades de cada projecto em curso, em ordem ao alargamento dos horizontes culturais das crianças e respectivas famílias. Em várias circunstâncias, crianças e famílias do projecto participaram em actividades de outros projectos desenvolvidos ou apoiados pelo ICE (1993a).

Projecto "Nómada"

O projecto "Nómada" teve a sua origem no desenvolvimento do Projecto de Alfabetização Informal e Comunitária, que teve lugar a partir do Centro de Animação Infantil e Comunitária do Bairro da Bela Vista, em Setúbal, em ordem ao aproveitamento da motivação de crianças ciganas para a aprendizagem "das coisas da escola" (Paiva, 1996:1).

Sob a coordenação de Mirna Montenegro Paiva – educadora de infância, elemento da equipa do ICE –, desenvolve-se desde o ano lectivo de 1995-1996, na perspectiva da criação de

> "um dispositivo que ponha em interacção duas lógicas de funcionamento: a lógica do sistema educativo e as lógicas das práticas culturais das comunidades itinerantes e/ou ciganas, conduzindo a um reconhecimento mútuo e diluindo o dilema em que vivem estas comunidades face à escolarização das suas crianças." (Paiva, 1997a:3, destaque da autora)

Enquanto finalidades, o projecto aponta o contributo para a diminuição do insucesso escolar e da situação de exclusão das comunidades itinerantes e/ou ciganas (id.).

Desenvolve-se com base numa metodologia de "acção-investigação" (id.:5), tomando as comunidades itinerantes e/ou ciganas como parceiras na construção de respostas para os problemas enfrentados. Neste sentido, a actividade desenvolvida consubstancia-se na introdução de mudanças nas estruturas instituídas – do sistema educativo e das famílias –, na criação de um dispositivo em rede entre escolas e/ou organizações após a detecção e o contacto com as escolas que recebem crianças da mesma comunidade, na identificação de crianças e/ou jovens ainda não escolarizados, e no

estabelecimento de redes intercomunicacionais entre as escolas-mãe[85] e as escolas-estafeta[86] (id.).

Recentemente, em 2004, e fruto de todo o trabalho desenvolvido por/com múltiplos actores sociais numa perspectiva de construção/aprendizagem colectiva, o projecto "Nómada" assumiu "a sua transformação de projecto em processo" (Espiney, 2005:10).

Tal como referimos anteriormente, apresentar-se-á, de seguida, um quadro-síntese da globalidade dos projectos em que o ICE tem estado implicado (Quadro I). neste quadro inclui-se também a listagem dos pólos de desenvolvimento local, dos projectos locais de aldeia e/ou bairro, bem como das redes de comunidades educativas, que resultaram da processualidade instituinte dos vários projectos desenvolvidos ao longo dos anos.

[85] "É considerada uma escola-mãe, ou escola de origem, a escola onde se matriculou a criança no 1º ano e que, normalmente, coincide com a sede de residência da família e com o local onde estão sepultados os familiares (Costa, 1993; Reis, 1994). Não é forçosamente o local onde passam mais tempo." (Paiva, 1997a:8)

[86] "É considerada uma escola-estafeta qualquer escola das localidades por onde se deslocam as comunidades itinerantes e/ou ciganas. Acontece, por vezes, que essas escolas nem sabem que as crianças estão matriculadas noutras localidades (enviesando, assim, os dados oficiais). Outras vezes, as crianças chegam já com uma guia de transferência. Outras vezes, ainda, estão nas localidades e não frequentam nenhuma escola durante vários meses. Poderão, naturalmente, ser consideradas escolas-estafetas outro tipo de instituições ou organização de acolhimento e acompanhamento de carácter não formal ou informal […] Com este tipo de organizações deverão ser acauteladas, contudo, as necessárias medidas para que sejam reconhecidas as aprendizagens nelas efectuadas. Essa função de validar e acreditar os saberes desenvolvidos nessas estruturas não formais, caberá, nomeadamente, à escola-mãe ou outra alternativa que se encontrar para solucionar este problema." (id.:8-9)

Quadro 1 – " A Malha de Projectos do Movimento ICE"

Projectos	Resp. Institucional	Contextos de Desenvolvimento	Início	Duração
Escolas Rurais	ICE	Nordeste Transmontano, Minho, Centro, Região Saloia, Península de Setúbal, Nordeste Alentejano, Litoral Alentejano, Algarve	1992/1993	Activo
Educação de Infância Itinerante	ICE	Vinhais, Ponte da Barca, Oliveira do Hospital, Odemira, São Brás de Alportel	1992/1993	1997/1998
Do Longe Fazer Perto	ICE	Algarve, Alentejo, Estremadura, Região Centro, Nordeste Transmontano	1992/1993	Activo
Nómada	ICE	Península de Setúbal, Algarve, Alentejo	1995/1996	Activo
Jovens/Educação em Meio Rural	Parceria com Animar	Área de influência de 20 Associações de Desenvolvimento Local, nos distritos de: Viana do Castelo, Braga, Guarda, Viseu, Castelo Branco, Coimbra, Setúbal, Portalegre, Évora, Beja, Faro	1999/2000	2001
Amares na Escola	Parceria com APEA	Amares	1992/1993	1998/1999
Da Escola para a Escola com a Comunidade	Parceria com APROP	Palmela, Setúbal, Seixal e Almada	1992/1993	1993/1994
Da Memória do Fazer à Aventura do Ser	Parceria com GAF	Gouveia	1992/1993	S/inform.
Desenvolver Educando	ICE	Amadora e Sintra	1992/1993	Activo
INESCO – Inter-Escolas-Comunidade	ICE	São Brás de Alportel	1992/1993	1997/1998
Intercâmbio cultural	Parceria com APROP	Seixal	1992/1993	1993/1994
Novos Olhares, Novas Relações em Sto. Ildefonso	ICE	Porto	1992/1993	1994/1995
Para Cá do Marão	ICE	Vinhais	1992/1993	1993/1994
Rede de Centro de Recursos	Parceria	Região Saloia, Estremoz, Nisa, Caldas da Rainha, Marinha Grande, Península de Setúbal	1992/1993	Activo
Serões Pedagógicos	ICE	Alcácer do Sal, Grândola, Santiago do Cacém	1991/1992	1992/1993
Um Projecto Organizador de Dinâmicas Locais	Parceria com APRI	Alcochete, Barreiro, Moita, Montijo	1992/1993	1993/1994
Trocar Modos de Fazer	ICE	Silves	1993/1994	1997/1998
Educação ao Desenvolvimento e Desenvolvimento Humano	Parceria com OIKOS	Lisboa	1993/1994	1994/1995
Reconstruir o Projecto Educativo da Cruz de Pau	Parceria c/ FPCE-UP	Matosinhos	1996/1997	1997/1998
Projecto Educativo Autonomia e Território	ICE	Alcochete, Setúbal, Silves	1998/1999	Activo
ATL do Algoz	Parceria com ACSA	Silves	S/informação	
Educação de Adultos, uma Metodologia de Desenvolvimento Local	ICE	Palmela	2000/2001	S/inform.

Projectos	***Resp. Institucional***	***Contextos de Desenvolvimento***	***Início***	***Extinção***
Projecto da Luta Contra a Pobreza (Caritas de Setúbal)	Parceria	Palmela	2000/2001	S/inform.
Projecto Global de Alcochete	Parceria	Alcochete	1999/2000	S/inform.
Observatório / Cultura e Local	Parceria	Península de Setúbal	1998	Activo
Feto Rai Timor	ICE	Oeiras, Sintra, Amadora, Lisboa, Setúbal	1999/2000	Activo
DILIC	ICE	Olhão	1993/1994	1995/1996
Ciência Viva	ICE	Alentejo Litoral, Região Saloia, Região Oeste, Estremoz, Minho	1995/1996	Activo
Relação Escola-Pais: as nossas práticas	Parceria c/ o IEC-UM	Braga	1995/1996	Activo
Conversas em Grande Roda	Parceria	CFD de Moçambique e CPCD do Brasil	1997	Activo
Antes Que Seja Tarde	ICE	Santiago do Cacém	2001	Activo
Trilhos	Parceria c/ a SEIES	Poceirão/Marateca e Bairro da Anunciada	2001	Activo
Entre Margens	ICE	Laranjeiro	2001	2003
Eu e os Outros	Parceria	Baixa da Banheira	2001	2004
Crescer Cool	Parceria	Baixa da Banheira	2001	2004
Bolina	ICE	20 Concelhos a nível nacional	2004	Activo
Internet nas Escolas	Parceria c/ ESE Setúbal	7 Concelhos do Distrito de Setúbal	2004	Activo
Caminhos de Cidadania	ICE	Águeda	2001	Activo
Teias	ICE	Sintra	2004	Activo
Tolosa e incêndios de Verão	ICE	Nisa	2004	Activo
Crianças – famílias dos mundos rurais	Parceria	ACEPP da França e Preescolar na Casa	2004	Activo
Pólos de desenvolvimento local em funcionamento				
Biblioteca Comunitária de Urra – Portalegre				
Casa Rural de Poceirão/Marateca – Palmela				
Centro Educativo de Interpretação das Pinturas Rupestres de Esperança – Arronches				
Centro de Recursos Local de Arez – Nisa				
Centro Rural de Inovação Educativa – Vinhais				
Centro Multiusos de Assumar – Monforte				
Museu da Alfaia Agrícola de Estremoz				
Museu do Contrabando – Arronches				
Museu Rural de Alpalhão – Nisa				
Museu da Vinha e do Vinho – Sintra				

Quinta da Educação e Ambiente da Lagoa de Sto. André – Santiago do Cacém
Roteiro do Artesão de Santo Aleixo – Monforte
Projectos locais de aldeia e/ou bairro
Projecto Integrado da Bela Vista – Setúbal
Projecto Local de Hortas de Cima – Arronches
Projecto Local do Lorvão – Penacova
Projecto Local de Mosteiros/Barulho – Arronches
Projecto Local de Ouguela – Campo Maior
Projecto Local de Rio de Moinhos – Alcácer do Sal
Projecto Local de S. Bartolomeu da Serra – Santiago do Cacém
Projecto Local de São Francisco da Serra – Santiago do Cacém
Projecto Local de Santa Cruz – Santiago do Cacém
Redes de Comunidades Educativas
Núcleo de Escolas e Jardins de Infância de Sabóia – Odemira
Núcleo de Escolas e Jardins de Infância de S. Teotónio – Odemira
Núcleo de Escolas e Jardins de Infância de Enxaras – Mafra
Núcleo de Escolas e Jardins de Infância de Chão Duro – Moita
Núcleo de Escolas e Jardins de Infância de Arroteias – Moita
Núcleo de Escolas de São Pedro - Bragança

Fonte: quadro elaborado a partir da análise dos Planos e Relatórios de Actividades do ICE, de 1993 a 2004

2. O Projecto "Escolas Rurais – de Obstáculo a Recurso"

Inicialmente designado, à data do seu arranque formal, em 1992-1993, por "Escolas Isoladas – de Obstáculo a Recurso" (PEI), o projecto passou a chamar-se das "Escolas Rurais" (PER), em 1999, que correspondeu à entrada numa nova fase do seu desenvolvimento – a 3ª –, em que se pretendeu passar da fase da defesa para a fase da promoção da escola e do mundo rural (Espiney, 1999a), na perspectiva

> "de contribuir, através da dimensão educativa, para levar as comunidades, não só a não se deixarem desapossar do pouco que lhes resta, como a reforçar a sua capacidade e vontade de pressionar a captação de serviços e equipamentos sociais; de activar solidariedades externas; de reconstruir a autoestima e a crença no futuro." (Espiney, 1999c:5)

É um projecto nacional que aposta no combate ao abandono e ao isolamento das comunidades rurais, actualmente desenvolvido em 24 concelhos de 11 distritos do país, implicando 4500 crianças portuguesas e 450 espanholas – estas, por força do desenvolvimento de projectos conjuntos com as crianças dos núcleos do Nordeste Alentejano –, e 400 docentes de 240 escolas e jardins de infância (Espiney, 2005:29).

2.1. Apresentação do projecto

2.1.1. Justificação do projecto – a escola, o abandono e o isolamento das comunidades rurais

Factores vários associados a modelos de desenvolvimento do pós-Segunda Guerra Mundial assentes numa "lógica progressivamente transnacional dos poderes económicos" (Pedroso, 1998:52) e a uma conjuntura política nacional fascizante marcada pelo isolamento internacional foram, paulatinamente, cavando o fosso entre o urbano e o rural e transformando este

último em zona periférica de exclusão, marcada pelo abandono e o isolamento físico e cultural.

No que à educação formal diz respeito, a situação criada teve (e continua a ter) tradução na diminuição acentuada do número de alunos nas escolas situadas em meio rural, verificando-se que, no contexto da Reforma do Sistema Educativo de 1986, mais de metade das escolas do país possuíam apenas um ou dois lugares[46].

À data da concepção do projecto muitas destas escolas já tinham encerrado e verificava-se a existência de concelhos "onde todas as escolas, incluindo a da sede, dispõem de um só professor" (Espiney, s/d:5).

De acordo com Espiney (ibid.)

> "a existência dessas escolas é o resultado de processos sociais de diferente natureza: produto do esforço de democratização das condições de acesso ao ensino; acto de afirmação da identidade local; ou (porque não) fruto de estratégias de controlo cultural e de reprodução social."

Como, entretanto, se desenvolviam os Projectos ECO e Rede de Pólos de Formação e Acção Educativa da Península de Setúbal, foi possível aprofundar o conhecimento sobre os problemas e dificuldades de ordem administrativa, social, pedagógica ou profissional associados ao funcionamento e à existência destas escolas (id.). No texto do projecto "Escolas Isoladas" esses problemas e dificuldades são enumerados da seguinte forma:

> "1. A dificuldade de participação em iniciativas e acções de formação. […]
> 2. A impossibilidade de um trabalho de equipa. […]
> 3. O sacrifício e perturbação pessoal familiar que representa para os professores […]
> 4. A grande dependência administrativa e do sistema que o isolamento profissional alimenta e reforça. […]
> 5. A precariedade (e fragilidade) das condições de implementação de práticas inovadoras e de Projectos de Escola. […]
> 6. A dificuldade de gestão pedagógica de turmas com crianças de 2 e 4 anos de escolaridade… […]
> 7. A carência de recursos materiais […]" (id.:6-7)

Face ao estado da realidade – diminuição acelerada do número de crianças, o aumento exponencial de escolas de lugar único e o aumento da

[46] De acordo com Rodrigues (1986, cit. por Espiney, s/d:5), em 1986, eram 5342 e representavam 55% do parque escolar.

despesa pública com a educação –, e como já se referiu, o Ministério da Educação encetou o processo de encerramento de muitas destas escolas, processo este orientado por "critérios de eficácia administrativa e de economia" (Espiney, s/d:8). Daqui resultou a deslocação de crianças para escolas de maiores dimensões.

Do ponto de vista profissional, esta situação em nada alterou o isolamento pedagógico dos professores (id.). Do ponto de vista social transformou-se numa "forma de penalização, de punição, de certas comunidades, pela crise e o «desfavor» em que entraram (e se encontram)", equivalendo o encerramento, "em muitos casos, ao desaparecimento do último sinal de reconhecimento, pela sociedade, da existência e identidade dessas comunidades" (id.:8).

Nesta perspectiva, o encerramento das escolas e a concentração das crianças numa outra localidade não constitui apenas um problema do sistema de ensino, mas sim um problema socialmente abrangente em que não há lugar para uma participação cidadã na tentativa da sua resolução. Como se afirma no texto do projecto,

> "A verdade é que mais do que um problema de escolas isoladas, o que há é um problema de comunidades isoladas e marginalizadas chamadas a acatar (nem sequer a protagonizar) a sua própria asfixia." (id.:9)

2.1.2. Pressupostos

No texto do projecto, não obstante se considerar a possibilidade de situações de concentração de crianças desde que tal seja resultado de processos de participação de vários actores e signifique mudança de relações no desenvolvimento do acto educativo e, nomeadamente, no currículo, assume-se que o encerramento da escola e a concentração de crianças numa outra de maiores dimensões não podem ser tomados como solução universal, justificando-se a asserção com o facto de não se poder

> "pensar na reforma de sistemas escolares (e na realidade dos próprios sistemas) à margem dos padrões culturais em que se inscrevem as populações a que esses sistemas se destinam." (Pusci, 1990, cit. por Espiney, s/d:ibid.),

e também com a própria estratégia de contenção de aplicação da universalidade da lei por parte das autarquias e do Ministério da Educação como resultado das "reacções negativas que estas medidas suscitaram nas populações" (Espiney, s/d:9).

Nesta perspectiva, considera-se que "tal como o problema, a solução precisa de ser sistémica e cultural" (Espiney, s/d:10), envolvendo-se no processo da sua busca todos os actores sociais que consubstanciam as realidades vividas – os professores, as crianças e as comunidades locais.

2.1.3. Linhas de força, estratégias e metodologias

No pressuposto da criação de condições para uma participação alargada que viabilize a introdução de mudanças na situação de isolamento profissional dos professores e de abandono e de isolamento das comunidades rurais, as linhas de força (Espiney, s/d:10) do projecto congregam asserções que sintetizam uma abordagem inovadora do desenvolvimento do processo educativo e dos papéis dos actores que nele participam: o processo educativo desenvolve-se na interdependência dinâmica das suas três dimensões – formal, não formal e informal – e enquanto exercício de cidadania, contribuindo para o efeito:

- um papel reconfigurado, porque redimensionado, dos professores/educadores, que não são entendidos apenas como executores de tarefas pedagógicas tout cours, mas sim, também, como potenciais agentes de desenvolvimento local;
- um processo de ensino-aprendizagem desenvolvido com base num estatuto renovado das crianças, no que diz respeito ao seu ofício de alunos (Sirota, 1993; Perrenoud, 1995), assumindo-se, por um lado, o direito da afirmação dos seus projectos e, por outro, que esses projectos devem ser tomados como alimento do projecto do professor;

- a assumpção da escola como um espaço alargado, que ganha sentido desenvolvendo-se no espaço global do contexto onde existe;
- a participação cidadã das famílias e da comunidade, através de um envolvimento construído activa e simetricamente, que as transforma de recursos em parceiras no acto educativo;
- um processo de reconfiguração conceptual do obstáculo em que este é tomado como elemento indutor de reflexão e imaginação.

Enquanto estratégias, aponta-se para o investimento

> "na criação de espaços de troca, enquanto condição de produção de soluções, de conhecimento e de um sentido de equipa [e] amplia-se e aprofunda-se o processo, em interacção com os próprios intervenientes" (Espiney, s/d:10)

Do ponto vista metodológico, o desenvolvimento do projecto preconiza-se através de "uma metodologia de investigação-acção considerada esta não como uma mera técnica, mas como um processo social de produção de mudança" (id.:10-11).

2.1.4. Processos de formulação do projecto

Para a formulação do projecto, além dos contributos emergentes das práticas e reflexões no âmbito do projecto ECO e da Rede de Pólos, concorreram processos específicos de intervenção com o terreno durante dois anos lectivos consecutivos – 1990-1991 e 1991-1992.

No primeiro ano, o trabalho foi desenvolvido, durante seis meses, nos concelhos de Alcácer do Sal e de Grândola. Foi um período de pesquisa e reflexão consubstanciado pela equipa de professores da ESE de Setúbal que apoiava os Pólos de Acção Educativa, por encontros e reuniões com professores de escolas isoladas "em ordem a uma identificação das principais dificuldades com que se confrontam no seu dia a dia" (id.:11) e com as

autarquias na perspectiva da "avaliação dos efeitos da política ministerial de concentração de escolas" (id.).

Deste trabalho resultou um pré-projecto que, no segundo ano, seria posto à reflexão na perspectiva da obtenção das condições necessárias para um período de experimentação que permitisse aferir da "sua exequibilidade e identificar o conjunto de ajustes e rectificações a introduzir" (Espiney, s/d:11). Neste trabalho participaram professores e autarquias de cinco concelhos, pois verificou-se a adesão de Monforte, Oliveira do Hospital e Santiago do Cacém (id.).

Neste ano, estiveram envolvidas

> "35 aldeias (e escolas), mais de 40 professores e de 800 crianças [que] funcionaram […] como uma espécie de laboratório «em situação», com o apoio das autarquias, do Projecto ECO e um financiamento pontual, atribuído pelo Instituto de Inovação Educacional" (Espiney, s/d:12).

Os processos encetados proporcionaram sinais muito positivos por parte de todos os participantes, verificando-se que as expectativas de partida tinham sido "altamente ultrapassadas" (id.), o que possibilitou, "sem necessidade de grandes modificações" (id.:13), conceber formalmente o projecto.

2.1.5. Objectivos gerais e específicos

A grande finalidade do projecto encerra sentidos que sintetizam os pressupostos de acção anteriormente referenciados, afirmando-se a intenção de um trabalho no campo educativo, em meio rural, do qual beneficiem todos os seus actores, numa perspectiva de desenvolvimento integrado:

> "Reagir ao isolamento dos professores, superando progressivamente os seus efeitos sem acentuar o isolamento e o empobrecimento patrimonial das comunidades – se não mesmo combatendo esse isolamento." (id.:ibid.)

Assim, definiram-se objectivos gerais norteados por cinco ideias fundamentais: o combate ao insucesso escolar das crianças de meio rural; a autonomização dos professores e educadores e o redimensionamento do seu

papel nos processos de mudança; a quebra da exterioridade da escola face à comunidade; a promoção das comunidades rurais pela acção educativa e cultural; a construção de uma escola radicada nos pressupostos do desenvolvimento local. A saber:

> "- Combater o insucesso que atinge as crianças das zonas rurais;
> - Transformar os professores e educadores em actores da sua própria mudança e da mudança da escola;
> - Alargar à comunidade, o espaço educativo da escola;
> - Recuperar e revalorizar, na acção educativa e cultural, as comunidades atingidas pela desertificação humana;
> - Erguer, enfim, uma escola orientada pela e para a preocupação de um desenvolvimento integrado." (Espiney, s/d:13-14)

Como objectivos específicos daqui decorrentes, apontou-se para o trabalho conjunto de escolas provenientes de diferentes espaços, na perspectiva de construção e desenvolvimento de projectos; para o desenvolvimento da acção educativa a partir dos saberes e saberes fazer locais, bem como do seu património construído; para a diversificação dos meios e dos contextos de aprendizagem, tanto de crianças, como de professores; e para uma análise conjunta e criativa da realidade que transforma os obstáculos em recursos. A saber:

> "- Reunir escolas de diferentes comunidades em torno de projectos integrados e integradores;
> - Recuperar, nomeadamente para a acção educativa, o património cultural e social das comunidades rurais;
> - Diversificar as vivências, experiências e aprendizagens de crianças e professores;
> - Transformar os obstáculos e carências em recursos e indutores de formação e desenvolvimento de professores, crianças e comunidade." (id.:14)

2.1.6. Funcionamento e organização

A base organizativa do projecto radica na constituição de um grupo de escolas rurais – "em regra 4 ou 5" (id.:ibid.) –, que se pretende que funcione

> "como um Projecto autónomo, intervindo colectivamente na área educativa em que as escolas se inserem e integrando as diferentes dinâmicas comunitárias locais (e integrando-se nelas)." (id.:ibid.)

Convocando para aqui a nossa experiência a este nível, pode dizer-se que a constituição deste grupo varia de acordo com vários factores, que surgem com pesos diferenciados nos mais diversos contextos onde o projecto se tem desenvolvido. Assistimos, por isso, à constituição de grupos em que foi determinante a proximidade decorrente da geografia de afectos de que os professores contactados se socorreram, não correspondendo esta proximidade, muitas vezes, a uma geografia topográfica; ou, pura e simplesmente, à constituição de grupos resultante das disponibilidades/sensibilidades manifestadas pelos professores para o desenvolvimento de um trabalho conjunto, independentemente do conhecimento ou desconhecimento que tinham dos outros profissionais – também aqui não foi raro assistir-se à constituição de grupos em que a geografia topográfica não obedecia a lógicas gestionárias de proximidade estabelecidas pela administração a régua e esquadro. Noutros casos, e mais recentemente, por força do modelo organizativo dos Agrupamentos de Escolas – de que são exemplo os grupos do concelho de Amares, que integraram a i-a sobre que reflectimos nesta tese –, embora respeitando-se o princípio da integração voluntária no projecto, a constituição dos grupos obedeceu a uma lógica de proximidade geográfica dentro da geografia pré-definida do Agrupamento.

Cada um dos grupos constituídos, de acordo com o seu plano pedagógico-cultural, ganha uma dinâmica e uma especificidade organizativas e de acção diferenciadoras dos demais (Espiney, s/d). Como se afirma no texto do projecto, "a diversidade que assim se pretende salvaguardar não nega, no entanto, a existência de um 'modelo' organizativo comum." (id.:15).

O modelo proposto aponta para:

- a organização de Dias Diferentes (DD), de acordo com uma regularidade dependente das condições que cada grupo conseguir criar, em que se dá a concentração das crianças numa das escolas do grupo e onde se desenvolvem "programas de actividades previamente elaborados [que] assegurarão animação lúdica e pedagógica onde se potenciem trocas e induzam aprendizagens" (id.:ibid.), ou em que se procede à deslocação das crianças, com objectivos de estudo ou de recreação, a locais

dentro ou fora do concelho (id.). Estes programas de actividades são concebidos na perspectiva de se repercutirem na dinâmica quotidiana de sala de aula, tanto antes como depois do DD (id.).

- o funcionamento em equipa do grupo de professores envolvidos, equipa esta "progressivamente alargada a outros actores do espaço educativo ou a responsáveis de outros programas organizados em intenção ao conjunto das comunidades que as escolas servem" (Espiney, s/d:15). Esta equipa, da mesma forma que se materializa em torno da organização das actividades, aprofunda-se nos momentos seguintes à sua realização – no fim do DD ou em data posterior –, quando se procede à avaliação dos processos e dos resultados obtidos (id.).
- a participação das famílias e demais elementos da comunidade na organização da acção surge na justa medida em que a escola se abre, desocultando socialmente as suas intenções, e, concomitantemente, pelos efeitos de animação local que a concentração de crianças provoca (id.).
- a orientação pedagógica do projecto é feita por uma equipa criada para o efeito que, autonomamente, constrói, "com os intervenientes, os desenvolvimentos possíveis e desejáveis" (id.:16). Esta orientação processa-se também de modo a que o conjunto de intervenientes passe a ser integrado por elementos das autarquias e associações locais, garantindo "que a sua dinâmica sirva e beneficie a dinâmica de mudança, mais abrangente, em curso nesses concelhos" (id.:ibid.).

2.1.7. Âmbito de intervenção

A definição do âmbito de intervenção do projecto radicou na assumpção da importância da diversidade em termos de "desenvolvimento e aprofundamento das dinâmicas", pelo que significa de possibilidade de

> "enriquecimento das situações de troca e de formação [, de] identificação das problemáticas e estratégias efectivamente pertinentes aos objectivos do projecto [e de] construção de um conhecimento 'não-raso' que retenha o significativo e relativize, sem desprezar, as dimensões afectivas sempre presentes." (id.:ibid.)

Deste modo e recuperando toda a experiência acumulada na 2ª fase do projecto ECO e nos dois primeiros momentos do projecto, a intervenção do projecto foi pensada para diferentes zonas do país – Alentejo, Algarve e Beiras – com base nas suas diferenças contextuais, nas possibilidades de obtenção de apoio junto de dinâmicas já existentes e de instituições locais de formação, e também pelo facto de aí se poderem envolver vários grupos de escolas, o que viabilizaria, localmente, a existência de partilha e descentração (Espiney, s/d).

2.1.8. Duração e faseamento

Colocando-se em questão processos de mudança consubstanciados pela interacção de diferentes actores – professores, crianças, famílias… – e diferentes sistemas – de ensino, de poder político, de saúde… –, processos estes necessariamente lentos, tornava-se necessário que o projecto se desenhasse pensado a longo termo, pois só com tempo seria possível alcançar "as mudanças profundas, aquelas mudanças que ficam sob a forma de uma vontade permanente de crescimento e valorização" (id.:18) e, nesta perspectiva,

> "a afirmação efectiva de um Projecto só surge quando as suas propostas são apropriadas (e transformadas) ao nível local e se apoiam numa rede de solidariedades intercomunitárias. Isto é, quando às mudanças em profundidade (locais) se junta o reconhecimento amplo, em extensão (nacional), das suas dinâmicas e linhas de força." (id.:19, sublinhado do autor).

Enquanto projecto de i-a, o seu desenvolvimento previu-se ocorrer pela interacção sistemática de processualidades diversas, em tempos e momentos interdependentes, embora não exactamente correlativos (id.), no âmbito dos quais, não obstante, se identificaram fases de alargamento e de aprofundamento.

Assim, no que ao alargamento diz respeito, definiram-se as seguintes fases:

> "- A fase da implantação, em que sobressaem como objectivos:
> . a implicação do 'terreno' nas propostas do Projecto;
> . a sua aferição e adaptação às realidades locais; e
> . a construção de uma dinâmica.
> - A fase da difusão, em que a exequibilidade e as aquisições fundamentais do Projecto são testados em novos contextos comunitários, aproximando-o da realidade matricial do país; e
> - A fase da validação, em que o Projecto se afirma enquanto alternativa acreditada e a que deverá corresponder a sua avaliação e transferência." (Espiney, s/d:20, destaques do autor)

Quanto ao processo de aprofundamento, previram-se três momentos: um primeiro, em que a centralidade da iniciativa tende a caber, fundamentalmente, à escola, não obstante a comunidade ser chamada a participar; um segundo, em que, por força das interacções promovidas, se tenderá para o desenvolvimento de projectos que entrecruzam as problemáticas da escola e as problemáticas dos contextos, que "tenderá a corresponder uma efectiva simetria dos problemas e dos actores presentes no território delimitado pelo Projecto de Escolas Isoladas" (Espiney, s/d:20); e um terceiro momento, em que se tenderá para a construção de um projecto integrado consubstanciado por

> "diferentes programas e sub-projectos [que] deverão necessariamente aparecer geridos e hierarquizados como um todo, com os vários actores envolvidos numa nova relação e num novo equilíbrio." (id.:20-21).

2.1.9. Enquadramento, recursos e financiamentos

A responsabilidade institucional do projecto pertence ao ICE, mas o seu enquadramento surge pensado para ser assegurado por autarquias – Câmaras Municipais e Juntas de Freguesia –, por associações locais, por entidades oficiais, nomeadamente, as Direcções Regionais de Educação, por instituições de formação, e por outras instituições que a dinâmica do projecto tender a captar – Segurança Social, Serviços de Educação de Adultos, Centros de

Saúde –, enquanto potenciais parceiros para o desenvolvimento do projecto (Espiney, s/d).

De forma a "garantir que os entrechoques institucionais não interfiram nas dinâmicas do terreno" (id.:23), previram-se três procedimentos. A saber:

> "a delimitação de áreas de competência; a realização de contactos bilaterais, regulares e frequentes; o eventual funcionamento de um conselho institucional, necessariamente consultivo e não permanente." (id.:ibid.)

Para o Conselho Científico do ICE previram-se funções de

> "rectaguarda científica da equipa de enquadramento e de todo o Projecto, intervindo, nomeadamente, na sua avaliação e na avaliação dos Planos, Relatórios e materiais produzidos." (Espiney, s/d:24).

A viabilização financeira imediata do projecto ficou a dever-se ao financiamento da Fundação Bernard van Leer, com quem o ICE celebrou, para o efeito, um protocolo de colaboração, mas tomaram-se também como recursos e fontes de financiamento e de apoio material e humano os potenciais parceiros atrás referidos (id.).

2.2. Desenvolvimento do projecto

> "O Projecto das Escolas Isoladas constrói-se com base no pressuposto de que a escola pode constituir-se como um pólo de desenvolvimento local contribuindo para gerar e alimentar dinâmicas de acção local revitalizadoras do tecido social." (Espiney, 1995a:4)

No Relatório de Actividades referente aos três primeiros anos do projecto reflecte-se sobre seis dimensões do trabalho desenvolvido, considerando-as como as que "mais definem e caracterizam o Projecto (e o essencial dos seus objectivos e finalidades" (Espiney, 1995d:2). A saber:

> "o combate ao isolamento; a construção de parcerias; a aquisição de visibilidade externa; a difusão e construção das regiões; a produção de conhecimento e a mudança da Escola." (id:ibid.)

Durante esta fase, deu-se um alargamento da área de intervenção enquanto estratégia de combate ao isolamento, através da criação de núcleos

de escolas/aldeias. Enquanto que em 1992-1993 havia 18 núcleos, esse número aumentou para 22, em 1993-1994, e para 34, em 1994-1995 (id.:quadro 1 do Anexo do Relatório do Projecto). Neste âmbito, assistiu-se à realização de um vasto leque de actividades, quer internos a cada núcleo – os Dias Diferentes –, quer implicando os vários núcleos – encontros interconcelhios e regionais –, o que significou "uma diversificação dos impulsos levados às pequenas aldeias e escolas" (id.:3).

Relativamente à dimensão construção de parcerias assinala-se um envolvimento crescente das autarquias, que se traduziu num aumento da sua contribuição, em termos financeiros, nas despesas do projecto, e que se entendeu como "uma também crescente apropriação das problemáticas e perspectivas do Projecto" (Espiney, 1995d:3).

Quanto à visibilidade do projecto nesta primeira fase, assinalam-se como seus indicadores "o elevado índice de crescimento verificado no alargamento a novos concelhos" – de 9, em 1992-1993, passou-se a 20, em 1994-1995 – "o facto de o Projecto ter sido notícia […] nos quatro canais da televisão [e] as propostas de estágio de alunos finalistas de algumas escolas e Faculdades" (id.:3-4).

No que respeita à difusão e construção das regiões, considera-se que, não obstante se registar a intervenção do projecto em 7 regiões no final de 1994-1995, o alargamento apenas tem sentido quantitativo, uma vez que estas regiões

> "estão ainda dependentes do Projecto como um todo e, mais em particular, do ICE; não são estruturas dotadas de espaços permanentes de planificação e reflexão integrada, nem sustentadas pela solidariedade interlocal e dos parceiros que no terreno animam e viabilizam a intervenção" (id.:4)

Ao nível da produção de conhecimento, regista-se "que o Projecto conheceu um 'boom'" (id.:ibid.) traduzido, entre outros, pela produção de inúmeros materiais escritos por parte de professores e crianças, recolha de poesia e tradições populares e produção de vídeos sobre iniciativas realizadas (id.). Assinala-se, também, a publicação de dois Cadernos ICE sobre a problemática das escolas rurais – "Escolas Isoladas em Movimento" e "Escola

Rural na Europa" (cf. Espiney, 1994 (org.) e Canário, 1995 (org.), respectivamente).

Relativamente à dimensão mudança da escola faz-se alusão a dois níveis: a reflexão dos professores e a escola e as suas práticas.

No que à reflexão dos professores diz respeito, refere-se a importância assumida pelos Encontros Nacionais do Projecto, que, nesta primeira fase, foram três: o primeiro, em Ponte da Barca, em que os "professores se sentiram bem num debate que se manteve pelo descritivo" (Espiney, 1995d:5); o segundo, em São Pedro do Sul, em que "foi evidente haver já um grupo de professores a requerer um aprofundamento da reflexão" (Espiney, 1995d:5-6); e o terceiro, em Castelo de Vide, onde se verificou uma mudança em termos conceptuais, traduzida "na apropriação dos conceitos e em especial da capacidade adquirida de problematização e sistematização" (id.:6). Como afirmou Abílio Amiguinho a propósito deste terceiro Encontro Nacional,

> "fez-se deste 3º Encontro um espaço e um tempo de formação dos diferentes participantes, que pela análise e reflexão – e partindo de um balanço sobre o percurso efectuado – construíram, numa atitude prospectiva, cenários para o futuro de um projecto que é cada vez mais um movimento de defesa e valorização da escola rural isolada." (Amiguinho, 1995:3)

Quanto à escola e às suas práticas, assinala-se a existência de sinais de maior sucesso das crianças do projecto na sua passagem para o 2º CEB, comparativamente com outras, de escolas rurais, onde não existe a sua intervenção; a transformação dos DD em festa da comunidade; e a emergência da criança enquanto produtora de conhecimento, em 1994-1995, mas, no entanto, de forma ainda muito centrada no professor (Espiney, 1995d).

No términus desta primeira fase, e como referia ainda Abílio Amiguinho, o projecto começava a configurar-se como um movimento de defesa e valorização da escola rural e, acrescentaríamos, de defesa e promoção do mundo rural, pois o seu desenvolvimento foi-se gradualmente processando em registos de democracia participativa consubstanciados por diversos actores sociais locais, que não apenas os professores e as crianças, abrindo caminho para uma reconfiguração das relações de poder e, nesta perspectiva, para a emergência de possibilidades de transformação do acto educativo em acto de cultura que promove todo o tecido social local.

Nos anos seguintes do projecto aprofundaram-se as dinâmicas em curso em ordem à estruturação/concepção das regiões que viabilizasse a autonomização dos participantes, à afirmação do mundo rural, à mudança da escola e à produção do conhecimento.

Assim, no Relatório de Actividades de 1998, assinala-se como consolidada a região do Alentejo Litoral, correspondendo "a um território definido, que se estende por mais de 4 concelhos contíguos, apoiando-se em autarquias implicadas e instituições potencialmente responsáveis pelo enquadramento futuro" (Espiney, 1998b:4) e onde se verifica a possibilidade de desenvolvimento de uma acção pensada globalmente a partir de uma rede de solidariedades cultural, social, educativa e institucionalmente construída (id.). Em fase de consolidação, encontravam-se, neste ano, as outras regiões em que o projecto intervinha – Nordeste Transmontano, Nordeste Alentejano, Região Saloia, Região Oeste, Região de Évora Norte, Minho, Península de Setúbal, Região Centro –, com excepção para a do Algarve (id.).

Relativamente à afirmação do mundo rural, intensificou-se um trabalho de contributo para a elevação da auto-estima das crianças e das comunidades rurais, "estimulando o gosto de nele permanecer e a vontade de o promover" (id.:7), e promovendo "o (re)conhecimento das potencialidades de Mundo Rural e da sua importância estratégica no desenvolvimento global e na sobrevivência do próprio Mundo Urbano" (id.:ibid.).

O trabalho desenvolvido em ordem à mudança da escola estruturou-se em torno da organização de projectos educativos de escola ou de núcleos de escolas, entendidos como "primeiro e principal instrumento de 'mediação' [do] processo de transformação que conduzirá à viabilização do Projecto de Escolas Isoladas" (id.:10).

Se a organização destes projectos constitui um salto qualitativo em termos dos modos de pensar o processo educativo e a construção da autonomia de cada local ou de núcleos de escolas/aldeias, a prossecução das intenções traçadas configura já processos transformadores do espaço educativo escolar e das práticas pedagógicas. De acordo com o Relatório de 1998 que temos vindo a citar, esses processos traduzem-se

> "[pela] prática de realização de momentos regulares de troca de saberes entre crianças e comunidades educativas de 'pares' de escolas (no interior de cada núcleo […];
> [pela generalização da] rentabilização de recursos educativos da comunidade […] para e nas aprendizagens trabalhadas na sala de aula;
> [pelos] produtos de crianças […], que reflectem o impulso dado às actividades orientadas para o estudo e conhecimento das comunidades de inserção das escolas, das suas culturas, tradições e recursos;
> [pelo funcionamento dos docentes em equipa], pensando globalmente o território por que se espalham as suas pequenas escolas, conseguindo, mesmo, na maioria dos casos, que as autoridades escolares aceitassem fazer corresponder os Conselhos Escolares impostos por lei, a cada uma dessas equipas." (Espiney, 1998b:11-12)

Com o ano de 1998, o projecto chega ao fim da sua 2ª fase.

No início da 3ª fase o projecto passa a designar-se de "Escolas Rurais". As escolas em que se intervinha já tinham mais ou menos consolidado um funcionamento em rede e o isolamento era algo cada vez mais relativizado, pois não só cada escola do projecto se tinha aberto à comunidade, deixando de funcionar como uma ilha dentro da aldeia, como estava agora ligada a outras e, nesta perspectiva, também as aldeias interagiam com outras. Este funcionamento em rede configurou a emergência de um novo poder de transformação e de reorganização.

Durante a 3ª fase do projecto, as "grandes preocupações estratégicas" (Espiney, 2001a:3) enunciadas foram as seguintes:

> "- A defesa, promoção e valorização do mundo rural, enquanto fonte de novas competitividades;
> - A mudança da escola, tendo em vista a substituição de uma lógica escolar por uma lógica educativa;
> - A regionalização do Projecto [… -] a transformação do Projecto numa 'rede de redes' regionais de acção educativa;
> - A afirmação nacional do Projecto ou, mais precisamente, a criação de condições de reconhecimento científico, político e social das propostas que ele consubstancia." (id.:ibid.)

Embora tendo na escola um campo importante de transformação, o projecto orienta-se para "a defesa e promoção do mundo rural atingido pela crise da desertificação e da desvalorização sócio-cultural" (id.:4), trabalho este perspectivado para

> "a recriação da aldeia, da sua vida, por recurso à produção de novos bens e actividades, dotados de novas competitividades, isto é, tendo como característica traços de especificidade/raridade que não encontrem contrapartida no mercado global;
> [e para] a reestruturação das relações e a requalificação da comunidade de modo a proporcionar o envolvimento das pessoas no processo de reconstrução social do seu

> futuro, isto é, o apoio à gestação de um processo de desenvolvimento que só o será se for endógeno." (Espiney, 2001a:5)

Nesta perspectiva, o trabalho desenvolvido de 1999 a 2001 direccionou-se para a criação de pólos de desenvolvimento de que a escola faz parte ou, utilizando a metáfora amiúde utilizada por Rui d'Espiney em reuniões diversas, para a descoberta da "mina" em cada local que o possa revigorar e requalificar.

Como se percebe, um tal trabalho pressupõe a rentabilização de todo um percurso de olhares e de acções atentas a/em cada local numa perspectiva de desenvolvimento integrado e de carácter endógeno para o qual a escola, em processo de redimensionamento/reconfiguração, se transforma em contributo inestimável.

Deste período ressaltam alguns exemplos a reter:

- a Quinta de Educação e Ambiente da Lagoa de Santo André e da Sancha, em Santiago do Cacém,

> "tendo por propósito dar corpo a um território educativo constituído em torno de um projecto que envolva e implique a população na defesa e promoção da Reserva Natural das lagoas de Santo André e da Sancha" (id.:6);

- o Museu do Enchido, em Alpalhão, concelho de Nisa, "que se assume como um espaço de mostra de produtos locais" (id.:7);
- o Museu da Alfaia Agrícola, em Estremoz, "que se oferece como espaço continuado de trabalho das crianças das escolas rurais do projecto […] associando à suas pesquisas a população das aldeias" (id.:ibid.);
- o Projecto Local de Ouguela, em Campo Maior, "responsável por um programa de dinamização cultural e social já em curso na localidade" (id.:ibid.);
- o Projecto Local do Lorvão, em Penacova, "que vem dando vida a uma 'rede Internet', a actividades de férias de jovens estrangeiros e a feiras locais" (id.:ibid.).

Nesta fase, o projecto estava disseminado por 10 regiões: Nordeste Alentejano, Alentejo Litoral, Península de Setúbal, Região Saloia, Minho, Nordeste Transmontano, Alentejo Central, Região Oeste, Região Centro e

Algarve. No total, esta distribuição correspondia a uma intervenção em 34 concelhos do território continental português (Espiney, 2001a).

Aproximando-se o final desta 3ª fase, impôs-se uma reflexão sobre as realidades vividas e, particularmente, sobre o mundo rural no seu todo, de forma a perspectivar a intervenção futura em ordem à efectividade do projecto (Espiney, 2001c). Desta reflexão ressalta a observância do carácter estrutural da crise que afecta o mundo rural, para o qual concorrem factores endógenos. Não obstante esta endogeneidade, considera-se

> "que esses factores são recriados, continuamente recriados, a montante, isto é, sob o efeito de políticas e processos económicos e sociais que lhe são exteriores e que não se reorientam ou 'reformam' a partir do rural e das suas mudanças." (Espiney, 2001c:3)

Assim, a aposta do projecto direcciona-se para o aprofundamento do trabalho ao nível dos factores endógenos nos quais as políticas públicas não tocam, contribuindo para a criação de

> "condições de resistência estruturante, isto é, de resistência pró-activa ao império dessas políticas […], gerando vontades e, acima de tudo, possibilidades de um estar diferente que reequacione o futuro" (id.:4).

De acordo com o Plano de Actividades para 2001 e 2002 (Espiney, 2001c), essas condições passam pelo desenvolvimento de iniciativas de desenvolvimento/processos de qualificação e de criação de alternativas credíveis, pela criação de aldeias educativas a partir de escolas-projecto, pelo aprofundamento das regiões como forma de autonomização e dinamização da acção educativa local, e pela criação de uma corrente de opinião de âmbito nacional em ordem à defesa da escola e do mundo rural (id.).

Deste período até à actualidade e, aliás, como desde que o projecto se iniciou, a diversidade em que se desenvolveu conferiu uma geometria variável (Sarmento, 2003) ao projecto, verificando-se que várias regiões se constituíram como tal e que em muitos locais o projecto ganhou efectividade (Espiney, 2001c) através do funcionamento de vários pólos de desenvolvimento, projectos locais ou de aldeia, ou, ainda, de redes de comunidades educativas. Diversos casos há, no entanto, em que tal ainda não aconteceu. Para tais situações concorreram factores diversos que, a acrescer aos factores

endógenos das aldeias em questão, inviabilizaram ou, pelo menos, obstaculizaram um desenvolvimento na perspectiva da criação das condições de resistência estruturante necessárias à transformação do projecto em processo de permanente mudança da escola e das aldeias.

Um desses casos é a região do Minho onde se desenvolveu a i-a de que agora damos conta e tal aconteceu pelo efeito conjugado dos tais factores endógenos com os reflexos negativos da mobilidade docente, o baixo grau de sensibilidade das parcerias, e a ainda fraca capacidade de resistência dos docentes, traduzida por uma baixa capacidade de auto-organização, face aos processos institucionais decorrentes das transformações operadas a partir do Decreto-Lei 115A/98, que introduziu novas regras na administração e gestão das escolas.

Não obstante toda a riqueza processual do trabalho desenvolvido, o Minho ainda não conseguiu constituir-se como região e assegurar a criação de pólos de desenvolvimento e de projectos locais/de aldeia que viabilizem a efectividade da mudança pretendida.

3. O Minho e as suas idiossincrasias

O Minho é a mais setentrional e antiga província portuguesa. Localiza-se no extremo Noroeste do país, fazendo fronteira, a Norte, com a Galiza, (Espanha), a Oeste, com o Oceano Atlântico, a Sul, com o Douro Litoral e a Este, com Trás-os-Montes e com a Galiza.

Utilizando as designações mais recentes, o Minho integra a Região do Norte (NUTII) e engloba as sub-regiões NUT III do Minho-Lima, Cávado e Ave, bem como dois concelhos da sub-região do Tâmega (Cabeceiras de Basto e Celorico de Basto), o que corresponde a 23 concelhos. A sub-região com maior área é a do Minho-Lima (44% da área total) (INE, 2000).

As escolas e aldeias envolvidas no projecto pertencem a dois concelhos da sub-região do Minho-Lima – Viana do Castelo e Ponte de Lima – e a um concelho da sub-região do Cávado – Amares. Na designação tradicional, os

dois concelhos de Minho-Lima situam-se no Alto Minho e o concelho de Cávado no Baixo Minho.

Das 16 aldeias que participaram no projecto, e segundo a designação do Instituto Nacional de Estatística (1999), 10 são consideradas áreas predominantemente rurais (APR) e 6 áreas mediamente urbanas (AMU)[47].

Geomorfologicamente falando, o Minho configura-se como um anfiteatro, pois desde Trás-os-Montes e a Galiza, a Este, e a partir das serras da Peneda, do Gerês e do Marão, a altitude desce gradativamente até ao mar. Tradicionalmente verde, a região tem vindo, nos últimos anos, e, aliás, como vai acontecendo por todo o país, a assumir tonalidades cada vez mais matizadas de castanho devido aos grandes incêndios que a têm assolado e aos quais não é estranho o abandono sucessivo das terras por parte das populações.

A região é atravessada, quase em paralelo, por quatro rios – o Minho, o Lima, o Cávado e o Ave – cujas bacias hidrográficas lhe conferem grande fertilidade (Ribeiro, 1995).

O litoral da região possui bastantes praias onde é característica a nortada, o vento Norte, que sistematicamente fustiga as povoações. São praias fortemente iodadas onde, outrora, em muitas delas, se recolhiam as algas, o sargaço, para aproveitamento como fertilizante das terras e também na indústria farmacêutica.

Segundo Ribeiro (1995), existe uma divisão na tipologia das praias minhotas: a Norte de Viana do Castelo são frequentes as praias caracterizadas pela penedia e a Sul as praias com grandes areais, que se estendem para interior e que são separados das terras de cultivo por pinhais.

Embora em toda a região litoral se tenha assistido, nas últimas décadas, a uma forte pressão demográfica sazonal por força da construção de inúmeras segundas habitações para veraneio ou usufruto da paisagem ao longo de todo o ano, é a Sul de Viana do Castelo que ela mais se faz sentir e onde os impactos ambientais começaram recentemente a ser equacionados. São os

[47] Segundo o Instituto Nacional de Estatística (1999), as AMU integram freguesias não urbanas que possuem densidade populacional superior a 100 habitantes/km2 e inferior ou igual a 500 habitantes/km2, ou que integrem um lugar com população residente superior ou igual a 2000 habitantes e inferior a 5000 habitantes. As APR integram, portanto, freguesias com densidades populacionais ou populações residentes abaixo destes valores.

casos de uma grande zona habitacional construída na antepraia da Amorosa (Viana do Castelo), da construção de vivendas próximas do nível de maré alta em Mar (Esposende), e da construção de torres e de vivendas nos esporões de defesa em Ofir (Esposende) (id.).

O Minho apresenta um povoamento denso e disperso, advindo-lhe essa densidade, desde tempos imemoriais, da fertilidade proporcionada pelas bacias hidrográficas dos quatro principais rios que o atravessam, onde se verifica um sistema de policultura com produção ininterrupta, em minifúndio (Ribeiro, 1995; Wateau, 2000). Daqui resulta uma divisão das terras em pequenas parcelas, o que tem reflexos na divisão das freguesias – de que é particular exemplo o concelho de Barcelos, que é o maior do país a este nível, em que, numa área de 366 km², tem 89 freguesias – e nos modos de acção social e cultural, particularmente traduzido, em muitas circunstâncias, por um exacerbamento localista, e por uma dificuldade de partilha intra e inter-comunitária, dando origem a fenómenos de conflito intenso (Ribeiro, 1995) – de que são exemplo, nos meios rurais, os conflitos provocados pela posse da água (Wateau, 2000).

Esta questão tem tido importante reflexo negativo nas tentativas recentes de implementação de novas formas de exploração agrícola e vinícola, particularmente desde a integração Europeia, em ordem à viabilização económica no que ao sector primário diz respeito, verificando-se uma grande dificuldade de união por parte das populações[48] (id.).

Não obstante a fertilidade da região, o facto do Minho ser densamente povoado tem provocado, ao longo dos séculos, alguma insuficiência de recursos, o que levou a que os minhotos protagonizassem fenómenos migratórios, tanto no interior do território nacional – a deslocação para a Madeira começou logo no século XVI (Almeida, 1999) –, como para o estrangeiro, neste último caso com particular incidência para o Brasil (Almeida, 1999; Ribeiro, 1995; Rodrigues, 1995a, 1995b e 1998), fundamentalmente desde o século XIX, e para a Europa, primeiro para a França – em processo de

[48] Wateau (2000), de acordo com a investigação que desenvolveu em Melgaço, assinala mesmo o que no seu decurso foi designado pelos naturais como "individualismo minhoto" e exemplifica com a situação vivida, em 1990, a propósito das questões vinícolas: "Recentemente, em 1990, a União Europeia propôs aos camponeses da Região Delimitada de Vinho Verde, no Minho, que reestruturassem a vinha e, oferecendo, nomeadamente, subsídios mais avultados àqueles que aceitassem juntar as parcelas e trabalhar em conjunto. Esta proposta foi rejeitada em bloco: em toda a região, 1992, verificaram-se 16000 pedidos individuais de subsídios, e somente três pedidos foram feitos por grupos." (Wateau, 2000:60)

emigração clandestina (Rocha-Trindade, 1995) – e depois para a Alemanha, nas décadas de 60 e 70 do século XX (Rosa e Vieira, 2003).

A influência destes fenómenos migratórios está bem patente por todo o território minhoto aos mais diversos níveis, desde as transformações que se operaram nos modos de vida das populações pela reconfiguração de todo o tecido social local e pela apropriação de novas culturas, até ao património construído – as casas dos emigrantes destacam-se na paisagem pela cor e pela volumetria, que contrastam com as tradicionais. Se se fizer um passeio pelo Minho não é raro encontrar-se nos vários aglomerados populacionais um monumento ao emigrante (Alves, 1984:238, cit. por Gonçalves, 1987:20).

Em grande medida fruto destes processos migratórios, o interior Norte da região têm-se vindo a desertificar, tendo a agricultura, nomeadamente, vindo a ganhar uma expressão quase residual um pouco por todos os concelhos. As freguesias rurais estão cada vez mais despovoadas e os centros urbanos cada vez mais populosos. Como refere Nazareth (2003), referindo-se ao todo nacional, mas a que o Minho não escapa,

> "as grandes assimetrias regionais deixam de ter uma orientação norte/sul para passarem a ter uma orientação litoral/interior e o crescimento demográfico deixa de ser explicado pelo movimento natural e passa a ser explicado quase exclusivamente pelos movimentos migratórios." (Nazareth, 2003:25)

3.1. População

De acordo com os resultados do Censos de 2001, a população do Minho ascende a mais de um milhão de habitantes, o que corresponde a 11,51% da população nacional e a 32,32% da Região Norte. A maior concentração populacional verifica-se nas sub-regiões do Ave e do Cávado, que representam, respectivamente, 42,8% e 32,99% do Minho. É também nestas sub-regiões que se concentra a população mais jovem, assinalando-se que o distrito de Braga é aquele que integra uma das populações mais jovens da Europa.

Na sub-região do Minho-Lima verifica-se uma tendência para o envelhecimento dada pela estagnação no crescimento da população, que, feita

a média das percentagens dos concelhos que a integram, assume um valor de 177,16%. Nesta sub-região encontra-se o valor percentual mais alto de todo o Minho, no concelho de Melgaço, com 307,5% de índice de envelhecimento. Esta tendência para o envelhecimento nas outras sub-regiões apenas encontra paralelo em dois concelhos do interior – Vieira do Minho, da sub-região do Ave, com 115%, e Terras de Bouro, da do Cávado, com 132,3%. Qualquer um destes valores se encontra acima do índice de envelhecimento da Região Norte (84,2%) e do país (105,5%).

As principais concentrações demográficas situam-se nos concelhos de Guimarães e Famalicão, que integram a sub-região de Ave, em Braga e Barcelos, da sub-região do Cávado, e Viana do Castelo e Ponte de Lima, da sub-região do Minho-Lima. No caso desta última sub-região as assimetrias em termos populacionais seguem a tendência Norte/Sul, pois os dois concelhos assinalados com maior concentração de habitantes situam-se para Sul de qualquer um dos outros que a integram.

No extremo encontra-se o concelho interior de Terras de Bouro, da sub-região do Cávado, que, com apenas 8350 habitantes, representa 0,7% da população residente minhota.

A densidade populacional na região é muito elevada, encontrando-se apenas abaixo da média nacional (112 habitantes/km²) em Cabeceiras de Basto e Celorico de Basto (91,2). Globalmente, com 210,4 hab./km², tem uma densidade populacional que se situa quase no dobro da média nacional.

Por sub-regiões, a do Ave é aquela que apresenta maior densidade, com 320,5 hab./km², logo seguida da do Cávado, com 315,3 hab/km². A sub-região do Minho-Lima, embora com uma densidade populacional bastante inferior a estas duas sub-regiões (112,5 hab./km²), encontra-se ligeiramente acima da média nacional.

3.2. Indicadores económicos

Segundo dados fornecidos pela Associação Industrial do Minho (http://www.aiminho.pt, s/d), a partir do Anuário Estatístico da Região Norte

2000 (INE, 2001), verifica-se uma forte industrialização da região do Minho. Tal afirmação baseia-se nos dados percentuais referentes ao consumo de electricidade industrial que correspondem a 35% da Região Norte e a 12% do total nacional. A maior concentração deste consumo situa-se na sub-região do Ave, que representa 61% do total do Minho.

Os concelhos em que se concentra maior actividade industrial são os de Braga, Guimarães, Famalicão, Barcelos e Viana do Castelo.

Outro indicador económico diz respeito ao número de dependências bancárias. Este aproxima-se de 27% do total da Região Norte e representa 8,4% do total nacional.

Relativamente ao índice per capita do poder de compra, é a sub-região do Cávado que apresenta os valores mais elevados, com 74,3%, contra os 67% do Ave e os 61,1% do Minho-Lima que, neste último caso, se justificam pela existência de uma menor concentração empresarial.

Em termos de actividades económicas, o sector terciário é aquele em que se regista a existência do maior número de sociedades constituídas no Minho, seguido do sector secundário e, por último, do sector primário, que em qualquer das sub-regiões assume uma percentagem quase residual comparativamente com aqueles dois outros sectores económicos – 4%, no Minho-Lima e 2%, no Cávado e no Ave.

As empresas do sector terciário atingem a percentagem mais elevada no Minho-Lima (66% do total da sub-região); as do sector secundário no Ave (44% do total da sub-região); e as do sector primário também no Minho-Lima (4% do total da sub-região).

Relativamente ao volume de vendas, verifica-se uma predominância das indústrias transformadoras, com 52% do volume de vendas, das actividades comerciais, com 32,2%, e das de construção, com 8,7%. Estes dados representam 30,5% da Região Norte e 13,8% do total nacional. Neste âmbito, ganha particular destaque a indústria têxtil na sub-região do Ave, que representa 64,4% do sector no Minho, e na sub-região do Cávado, que representa 52,5%.

Como em qualquer outra região, o problema do desemprego afecta significativamente a população minhota. Nesta análise, e por sub-regiões, apenas apresentamos os dados estatísticos dos dois últimos Censos, pois o

acesso que tivemos aos dados mais recentes apenas nos revelou a percentagem nacional.

Assim, e como pode verificar-se pelo Gráfico 1 realizado a partir dos dados do INE (2003), o Minho apresentava, em 1991, uma taxa de desemprego de 5%, que era igual à da região Norte e inferior à do país (6,10%). Por sub-regiões, era no Minho-Lima que ela atingia os valores mais altos (5%), verificando-se que no Cávado e no Ave esses valores se situavam apenas nos 3,90%.

O Censos de 2001 apresenta uma subida de 0,7% na taxa de desemprego do país relativamente ao Censos anterior, mas a região Norte, embora os valores apresentados (6,70%) sejam ligeiramente inferiores à percentagem nacional (6,80%), revela um aumento de 1,70%. O Minho acompanha esta tendência de subida da região Norte, mas a diferença é ainda um pouco maior (1,80%). Embora os valores da taxa de desemprego continuem a ser mais elevados no Minho-Lima (6,80%), é na sub-região do Cávado em que a diferença relativamente ao Censos anterior é mais alta (1,90%). Das três sub-regiões do Minho é a do Cávado que apresenta os valores percentuais mais baixos (5,60%).

Levando em consideração estes valores e os valores nacionais do terceiro trimestre de 2003 (ver Quadro 3), que apresentam uma subida de 2,7% relativamente ao Censos de 2001, parece plausível afirmar que ter-se-á dado também no Minho um aumento significativo da taxa de desemprego. A julgar pelas notícias que nos últimos tempos têm sido veiculadas pela comunicação social será a sub-região do Ave aquela em que esse aumento assume maior expressão.

Fazendo agora uma análise comparativa das taxas de desemprego por género relativamente aos dois Censos (ver gráfico 2), verifica-se, tal como no país e na região Norte, que também no Minho são as mulheres as mais afectadas pelo problema.

Entre 1991 e 2001 há evoluções negativas significativas: enquanto que, em 1991, a taxa de desemprego entre as mulheres, no Minho (6,40%), era mais baixa do que a verificada na região Norte (6,50%) e no país (8,90%), em 2001, a taxa global minhota sobe para 9,20%, contra os 8,80% da região Norte e os 8,70% do país. Em qualquer dos Censos a maior taxa de desemprego

entre as mulheres verifica-se na sub-região do Minho-Lima (6,40%, em 1991, e 9,20%, em 2001).

Tal como acontece com as taxas globais de desemprego real que vimos acima, as sub-regiões do Cávado e do Ave ainda não são, até 2001, as mais afectadas.

Gráfico 1

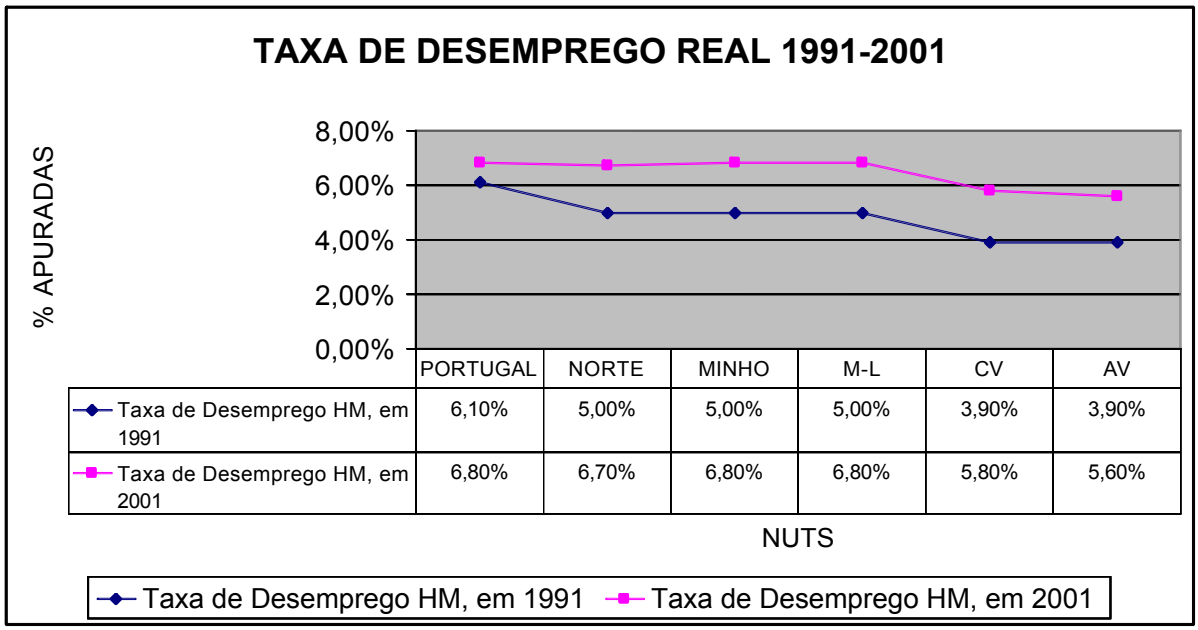
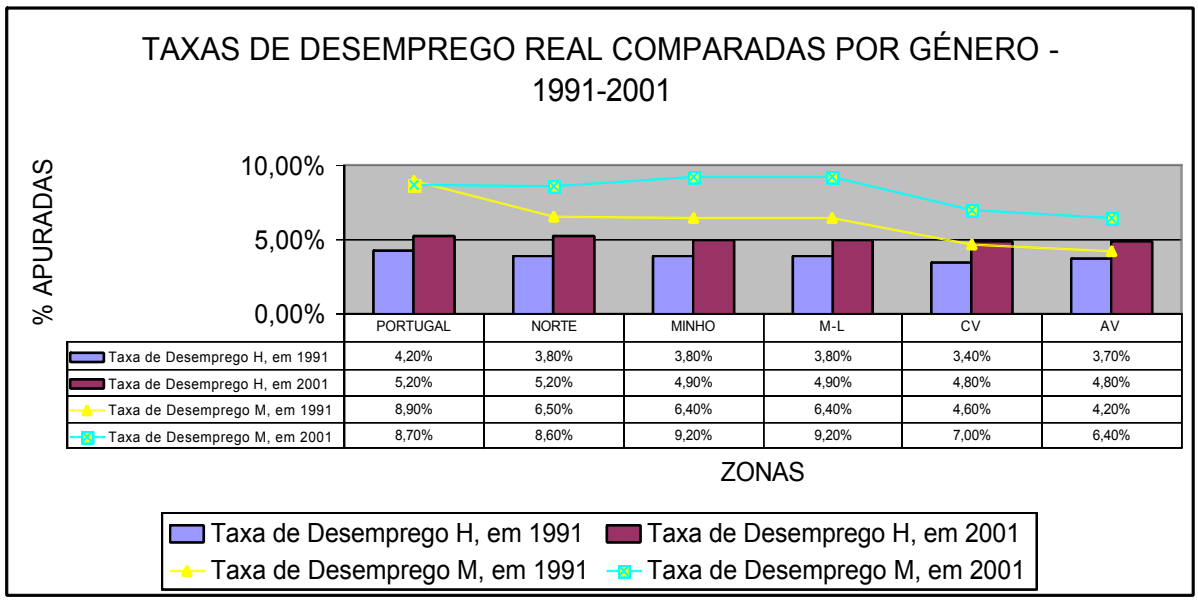


Gráfico 2



(Fonte: INE, 2003, cálculos nossos)

Quadro 2 – Taxa de desemprego oficial e Taxa de desemprego corrigida em Portugal[49]

DESIGNAÇÃO	4º Trim. 1999	2º Trim. 2002	3º Trim. 2002	2º Trim. 2003	3º Trim. 2003
1- ACTIVOS – Mil	5043,4	5375,7	5405,7	5403	5410,4
2- Desempregados (Oficial) – Mil	207,4	243,0	276,1	336,1	338,3
3- TAXA DE DESEMPREGO OFICIAL (2/1)	4,1%	4,5%	5,1%	6,2%	6,3%
4- Inactivos Disponiveis – Mil	76,7	75,1	83,2	86,6	93
5- Inactivos Desencorajados – Mil	37,4	26,4	24,8	30,7	30,5
6- Subemprego visivel – Mil	3,6	44,1	42,3	51,7	52,8
7-Desemprego Corrigido (2+4+5+6)- Mil	325,1	388,6	426,4	505,1	514,6
4-TAXA DE DESEMPREGO CORRIGIDA (7/1)	6,4%	7,2%	7,9%	9,3%	9,5%

(Fonte: INE, 2003)

3.3. Saúde

No que à saúde diz respeito, com base nos dados do INE relativos a 2001 e 2002, a estatística relativa ao Minho apresenta os seguintes valores:

- Em 2001, existem 8 hospitais oficiais e 11 particulares. O maior número dos oficiais verifica-se na sub-região do Ave (4); a do Cávado possui 1 em Braga e outro em Barcelos, o mesmo se passando na do Minho-Lima, em Viana do Castelo e Ponte de Lima. O maior número de hospitais particulares regista-se na sub-região do Cávado (8), e, nesta, no concelho de Braga.

[49] Este quadro mostra a diferença entre a taxa de desemprego oficial (aquela que é divulgada pelos órgãos de comunicação social e que a opinião publica conhece) e a taxa de desemprego corrigida que se aproxima mais da taxa de desemprego real verificada no nosso País.
Para se poder compreender os dados deste quadro interessa saber o que são "Inactivos Disponíveis", "Inactivos Desencorajados" e "Subemprego Visível". Assim, de acordo com o INE: (1) "Inactivos Disponíveis" são pessoas desempregadas, que desejam trabalhar e que estão disponíveis, mas que não fizeram diligências para arranjar emprego nas últimas 4 semanas anteriores ao inquérito; (2) "Inactivos Desencorajados" são aqueles que, estando disponíveis para trabalhar, não procuraram emprego há mais de 4 semanas anteriores ao inquérito com os seguintes motivos: não têm instrução suficiente, não sabem como procurar, não valer a pena procurar, não haver empregos disponíveis; (3) Finalmente, o "subemprego visível" inclui os empregados com duração habitual de trabalho inferior à duração normal do posto de trabalho (trabalham menos de 15 horas por semana) mas que declararam desejar trabalhar mais horas (se o não declararam são já considerados empregados em part-time).
Resumindo, o desemprego real em Portugal é certamente muito superior ao desemprego oficial, e a evolução verificada mesmo na taxa oficial de desemprego é já muito grave (entre o 4º Trimestre de 1999 e o 3º Trimestre de 2003, a taxa de desemprego oficial passou de 4,1% para 6,3%, ou seja, aumentou 53,6%).

- Em 2002, são 29 os Centros de Saúde sem internamento, com uma distribuição praticamente igual em todas as sub-regiões (10 na do Ave, 10 na do Minho Lima, e 9 na do Cávado). Os Centros de Saúde com internamento encontram-se apenas num concelho da sub-região do Ave – Vieira do Minho -, e em três concelhos da do Minho-Lima – Arcos de Valdevez, Melgaço e Valença – e nos concelhos de Cabeceiras de Basto e Celorico de Basto. Com a excepção de três concelhos do Minho-Lima – Paredes de Coura, Ponte da Barca e Valença –, todos os outros possuem extensões dos Centros de Saúde que se situam em freguesias de maior dimensão.
- Também em 2002, e relativamente ao número de médicos por mil habitantes, os concelhos de Braga, Viana do Castelo, Caminha, Valença e Santo Tirso são os que apresentam a maior permilagem (3,9; 3,0; 2,9; 2,2 e 2,1, respectivamente). Destes concelhos, o de Braga tem um valor simultaneamente mais alto do que o nacional (3,2) e do que o da Região Norte (2,9).
- Quanto ao número de farmácias, em 2002, é nas sub-regiões do Ave e Cávado que se regista o maior número (82 em cada), sendo Braga, com 34, Guimarães, com 26, e Barcelos, com 25, os concelhos com maior incidência.

3.4. Cultura, Educação e Igreja Católica no Minho

Como acontece com qualquer outra região, o Minho apresenta traços culturais que o diferenciam. As suas matrizes rurais, não obstante os contornos cada vez mais rurbanizados (Pérez, 2001; Roca, 2001) que vai assumindo por força da penetração urbana, fornecem um manancial de marcas identitárias que simbólica ou concretamente vão consubstanciando o quotidiano ou as realizações cíclicas para que os colectivos confluem.

3.4.1. A família

De acordo com C. Almeida (1987:48), a sociedade minhota encontra-se sedimentada, pois já nos finais da Idade Média se encontravam "sistematicamente estabelecidas as paróquias e os aldeamentos".

Tradicionalmente, é a relação de sangue que se constitui como ligação estrutural, assumindo a família, localmente, um grande poder, que lhe advém do facto de cultivar os seus campos e de ter os seus bens à vista (id.).

À medida que os fenómenos migratórios se foram intensificando e, neste contexto, se começaram a fazer sentir de forma intensa os efeitos da industrialização e da urbanização, assiste-se a mudanças nas relações familiares que, não obstante não serem sinónimo de inexistência da família e da solidariedade entre as três gerações que a compunham, na sociedade moderna, segundo Karin Wall (1998), revelam uma tendência para a negociação em detrimento da autoridade, uma valorização do sentimento em contraponto com a cooperação económica, e mais uma valorização do casal e do indivíduo do que da família enquanto um todo.

No que ao casamento diz respeito, este era "visto idealmente como uma empresa a dois comandada pelo homem" (id.:27) e quase sempre acontecia entre pessoas de famílias da mesma condição social (id.). Esta situação foi-se modificando por força dos contactos com novas culturas, pela aceleração da escolarização e pelo próprio desenvolvimento global do país.

Se tivermos em consideração os resultados do Censos 2001, no entanto, a família clássica[50] ainda tem um peso considerável no Minho, como, aliás, em toda a Região Norte, onde se concentram 44,11% das famílias deste tipo do país. Se tivermos em atenção os dados referentes à taxa de nupcialidade, este peso confirma-se, pois verifica-se que em todos os concelhos esta taxa é superior à permilagem do país (5,4) e que apenas três concelhos apresentam uma taxa inferior à da Região Norte (5,9).

[50] Por família clássica entende-se o "conjunto de pessoas que residem no mesmo alojamento e que têm relações de parentesco (de direito ou de facto) entre si, podendo ocupar a totalidade ou parte do alojamento. Considera-se também como família clássica qualquer pessoa independente que ocupa uma parte ou a totalidade de uma unidade de alojamento. São incluídos na família residente num alojamento familiar as empregadas domésticas internas, desde que não se desloquem todas ou quase todas as semanas à residência da respectiva família." (INE, 2003:8)

Neste contexto, no entanto, levando em consideração a taxa de divórcio, verificam-se mudanças significativas, pois apenas na sub-região do Minho-Lima a permilagem (1,9) é inferior à da Região Norte (2,2) e à do país (2,7). Nas outras sub-regiões registam-se valores muito acima do Norte e do país - Ave, 4,6, e Cávado, 5,3. Tais valores poderão justificar-se pelo facto de nestas sub-regiões se concentrarem as maiores cidades e os pólos de maior industrialização.

Relativamente à proporção de nados vivos fora do casamento, as médias das três sub-regiões situam-se abaixo das da Região Norte (16,20%) e do país (25,5%).

Neste contexto global de mudança, a relação com as crianças também se modifica. Enquanto que tradicionalmente, no que à sociedade rural diz respeito, todos trabalhavam para a casa e às crianças eram destinadas várias tarefas – recados, transportar comida entre o campo e a casa, cortar erva, guardar gado... –, com as mudanças que se foram operando assiste-se a um novo sentimento da infância (Ariès, 1981, 1986, 1988), em que as crianças surgem mais protegidas e acarinhadas, embora a forma de operacionalizar essa nova relação esteja directamente dependente de um conjunto de factores onde se incluem os recursos económicos, os valores educativos e as ambições de mobilidade ou de reprodução social de cada família, pois "cada família tem um ritmo único e complexo de vivência e mudança" (Wall, 1998:20).

O acesso das crianças aos cuidados médicos melhorou significativamente, mas ainda se verifica que, em 12 concelhos do Minho, a taxa média de mortalidade infantil no quinquénio 1998-2002 atinge valores de permilagem simultaneamente superiores aos da Região Norte (6) e aos do país (5,4). Os valores mais elevados encontram-se nos concelhos de Valença, da sub-região do Minho-Lima (12,4), de Terras de Bouro, da sub-região do Cávado (12,2), e de Arcos de Valdevez, também do Minho-Lima (10,7). Concelhos estes marcados por forte interioridade.

Referindo-nos agora à composição das famílias, de uma situação característica de famílias numerosas, os fenómenos de mudança operados foram gradualmente provocando a diminuição do número de elementos dos núcleos familiares, digam eles respeito às designadas por famílias clássicas,

famílias monoparentais[51], ou famílias unipessoais[52] o que, aliás, acompanha o que se passa no país.

Numa abordagem estatística, a percentagem de famílias clássicas no Minho representa 22,94% do total da Região Norte e 10,12% do total nacional.

É na sub-região do Ave – onde se concentra o maior número de população residente – que se encontra a grande concentração de famílias deste tipo, representando 42,70% do Minho – sendo no concelho de Guimarães que se verifica a percentagem mais elevada (30,57%). No entanto, é no concelho de Braga, da sub-região do Cávado, onde existe a maior percentagem de famílias clássicas do Minho, com um valor de 13,85%.

Quanto aos outros tipos de famílias, nomeadamente as monoparentais e, concretamente, pai ou mãe com filhos, verifica-se que, no Minho, apesar do número de famílias mãe com filhos (25970) ser sete vezes superior às de pai com filhos (3604), a diferença percentual entre estes dois tipos de famílias se tivermos por referência a Região Norte é muito baixa – 28,94% para pai com filhos e 30,52% para mãe com filhos. Esta diferença ainda é mais baixa se tomarmos os valores do Minho como referência em relação aos totais nacionais – 8,89%, para o primeiro caso e 9,96%, para o segundo.

No que respeita a famílias pai com filhos, é na sub-região do Ave onde se concentra o maior valor percentual relativamente ao Minho (40,07%), seguindo-se-lhe a do Cávado (32,16%) e a do Minho-Lima (24,53%). Da mesma forma que relativamente às famílias clássicas, é no concelho de Braga que se encontram os valores mais altos, quer em relação à sua sub-região do Cávado – onde representa 45,38% –, quer em relação ao Minho – onde chega a 14,59%.

Relativamente às famílias mãe com filhos, verificam-se as mesmas posições: a sub-região do Ave com 39,3% do Minho, a do Cávado com 32,71% e a do Minho-Lima com 24,91%; e o concelho de Braga com 45,12% da sub-região do Cávado e 14,76% do Minho.

Quanto às famílias avô com netos, o Minho, com 76 famílias nestas condições, representa 27,34% da Região Norte e 8,14% do total nacional. É também na sub-região do Ave que se concentra a maior percentagem do

[51] Por família monoparental entende-se a família composta por mãe ou pai e filhos (INE, 2003.:58-59)
[52] Por família unipessoal entende-se a família composta apenas por um homem ou uma mulher (id.:56-57)

Minho (38,16%), seguida da do Minho-Lima, com 30,26%, e da do Cávado, com 26,32%. Por concelhos, é em Famalicão e em Guimarães – da sub-região do Ave – onde a concentração é mais alta, com 11,84% e 10,53%, respectivamente, do Minho.

As 909 famílias avó com netos do Minho representam 26,85% da Região Norte e 8,49% do país. As posições deste tipo de família no que respeita às sub-regiões do Minho mantêm-se como as do tipo de família anterior: Ave, com 34,21%, Minho-Lima, com 33,44% e Cávado, com 27,83%. Relativamente aos concelhos é que a situação se altera, situando-se em Guimarães (Ave), Braga (Cávado) e Viana do Castelo (Minho-Lima) as maiores concentrações – 9,9% para os dois primeiros, e 8,69% para o terceiro.

3.4.2. As feiras

Tradicionalmente, o espaço rural minhoto era marcado pela realização de feiras com carácter sazonal, muitas vezes associadas a manifestações religiosas. Eram o espaço de reunião de um grande número de pessoas provenientes dos mais diversos lugares da região em redor do local onde se realizava. Como refere Almeida (1987:52), a feira era uma "juntança festiva [...] com uma gama muito variada de produtos e reflexo vivo das actividades agrícolas e artesanais da sua área".

A realização de uma feira era espaçada no tempo de forma a possibilitar a festa, um grande número de participantes e uma maior variedade de produtos para vender (id.).

À medida que a penetração cultural urbana se foi intensificando nos meios rurais e, consequentemente, a lógica de mercado capitalista se instalou, operaram-se transformações significativas nos tempos e nos modos de realização das feiras. Estas alterações foram assinaladas, em 1987, por Almeida, considerando a existência de "uma grande densidade de localidades onde semanal, quinzenal, mensal ou anualmente, se realizam feiras [:] são mais de uma centena, numa média de quase três populações por concelho" (id.:ibid.).

Porque as populações rurais têm ocupações profissionais cada vez mais ligadas aos sectores secundário e terciário da economia, a frequência das feiras diminuiu e estas foram perdendo a importância que assumiam dos pontos de vista festivo, social e mental para os rurais (Almeida, 1987), transformando-se em mercados, que são também espaços de reunião, mas menos festivos e de menor duração.

Por ocasião da realização de determinadas romarias que assumem grande importância regional e até nacional – de que podem ser exemplo a Festa da Sra. da Agonia, em Viana do Castelo, a Festa das Cruzes, em Barcelos, as Feiras Novas, em Ponte de Lima, ou a Festa da Coca, em Monção –, não obstante as mudanças operadas, realizam-se grandes feiras em que se recuperam alguns dos traços mais tradicionais que as caracterizavam.

3.4.3. Festividades cíclicas

O desenvolvimento dos processos de trabalho ligados à agricultura, particularmente nos momentos-chave dos ciclos de produção, era tradicionalmente feito não só com a participação dos membros da casa, mas também com a colaboração dos vizinhos que, através de uma solidariedade calculada, "o trabalho agrícola de favor" (Almeida, 1999:284), asseguravam a possibilidade de virem a beneficiar dos préstimos daqueles que ajudavam, o que configurava uma ajuda recíproca essencialmente assente numa ética económica (Weber, 1991).

Estes momentos – de que os associados à cultura do linho, da vinha ou do milho poderão ser exemplos – constituíam-se como tempos de grande convivialidade, divertimento e de "consagração simbólica de boa colheita" (Almeida, 1999:286), consubstanciados por refeições colectivas melhoradas, pela música das concertinas, os cantares ao desafio[53] e a dança (id.) em roda,

[53] Os cantares ao desafio são "desafios verbais cantados, uma espécie de torneios oratórios musicados" (Wateau, 2000:228). Segundo Caufriez (1996, cit. id.:ibid.), "trata-se de um diálogo cantado que se baseia essencialmente em dois elementos, um formal, o outro social. O elemento formal é a capacidade ou o talento de devolver de imediato uma resposta ao parceiro de canto (aquele que instiga a uma resposta) de forma poética, isto é, a capacidade de versejar ou de improvisar versos que rimem. Trata-se de um torneio poético no qual nem todos os cantores são capazes de tomar parte, de afirmar o seu talento para a verisificação, apesar do talento para responder. O elemento social é a crítica pública dos parceiros do

em que se fazia uma apropriação das brincadeiras das crianças, ou em linha, numa apropriação das danças dos salões dos senhores.

Com o desenvolvimento económico, os processos migratórios e as alterações sociais e culturais daí decorrentes – o êxodo rural e um paulatino abandono da agricultura, famílias menos numerosas e diversificação dos campos de produção dos habitantes rurais, que passam a empregar-se nas fábricas ou nos serviços – as festividades cíclicas com carácter lúdico-simbólico indissociado da actividade produtiva agrícola (Almeida, 1999) vão deixando de cumprir o seu papel de "tempo forte de união alargada e de consagração da interdependência" (id.:286) e tendem a privatizar-se (id.) e a desaparecer.

Actualmente, muitas dessas festividades apenas são realizadas com carácter de tentativa de recuperação das tradições locais ou de pura recreação de época e levadas a cabo por associações, por escolas[54] ou por comissões de festas, estas últimas no âmbito da organização de quadros alegóricos integrados nos desfiles etnográficos (Lima, 1989) que há longos anos se realizam nas festas e romarias de grande dimensão, mas que nos últimos anos se têm vindo a estender às freguesias mais pequenas como tentativa de renovação das festividades locais, para a qual concorrem verbas atribuídas pelas Juntas de Freguesia, mas, essencialmente, o poder económico dos juízes e dos mordomos da festa[55].

canto entre si, uma vez que cada um expõe, através da poesia, as fraquezas da vida ou do carácter do outro. O diálogo baseia-se, então, na capacidade de responder à provocação, seja qual for a pessoa a quem se dirige, à família ou aos companheiros de um dos parceiros de canto. Trata-se de uma forma de provocação pública que é preciso relevar, uma vez que só pode expressar-se, geralmente, nas circunstâncias específicas de execuçãqo deste cantar e através dele. O canto ao desafio não tem limite, pode prolongar-se pelo tempo que se quiser."

[54] Nos dois anos do trabalho de campo desta investigação foram realizados dois Dias Diferentes dedicados à Desfolhada do milho, envolvendo as famílias e demais actores locais.

[55] Os juizes são aqueles organizadores da festa que maior quantidade de dinheiro fornecem e os mordomos vêm logo a seguir. Localidades há em que a divisão social entre os organizadores se assinala com mordomias várias. Por exemplo, a(s) banda(s) de música contratada(s) para animar a festa no coreto existente na aldeia, ou em local construído propositadamente para o efeito, só vai(ão) buscar a casa o juiz ou os juizes, que a (s) acompanha(m) até ao local do concerto.

3.4.4. Associativismo e actividades culturais institucionalizadas

Um pouco por todo o Minho, encontram-se pequenas associações radicadas na dinâmica localizada das populações, muitas delas designadas de Sociedade de Cultura e Recreio, de Instrução e Recreio ou, somente, Recreativas, porque remontam ao período anterior ao 25 de Abril.

No período pós-revolução democrática, como a dinamização cultural levada a cabo, e tal como aconteceu de Norte a Sul do país, criaram-se múltiplas associações ligadas a outros tantos interesses que foram possibilitando e alimentando a criação de poderes localmente radicados. Muitas destas associações ainda existem, desenvolvendo várias actividades ligadas à arte dramática, desportiva e musical, mas atendendo às mudanças sociais entretanto operadas, muitas outras ficaram inactivas ou apresentando um leque de actividades restrito ao convívio dos cafés que exploram e às equipas de futebol que possuem.

Com a integração de Portugal na CEE e com a necessidade de responder às directivas comunitárias, implementou-se o desenvolvimento de outras formas de associativismo em cuja base estão, nomeadamente, as preocupações com o desenvolvimento rural integrado e que, por isso, integram valências mais amplas do que as designadas associações populares (Erasmie, 1990). São associações que integram nos seus corpos sociais indivíduos com formação superior, entre outras, ligada à economia, à agronomia ou à sociologia, que possuem as ferramentas de saber que permitem corresponder às exigências burocráticas que os organismos oficiais nacionais e europeus colocam para a obtenção de fundos que viabilizem o desenvolvimento de projectos. No Minho, são disso exemplo a ADERE Peneda-Gerês – Associação de Desenvolvimento das Regiões do Parque Nacional da Peneda-Gerês; a ADRIL – Associação de Desenvolvimento Rural Integrado do Lima; a ATAHCA – Associação de Desenvolvimento das Terras do Homem, Cávado e Ave; ou a SOL-DO-AVE – Associação para o Desenvolvimento Integrado do Vale do Ave.

Como cresceram as preocupações com o desenvolvimento regional, começam a nascer as associações de Municípios. A este título, encontram-se na região, por exemplo, a VALIMA – Associação de Municípios do Vale do Lima, e a Associação de Municípios do Vale do Cávado.

Além das actividades culturais desenvolvidas pelas pequenas associações locais, assiste-se ao desenvolvimento de actividades com maior dimensão neste sector – festivais de música, teatro, cinema… –, que são muitas vezes suportadas financeiramente por parcerias das associações de desenvolvimento ou de municípios.

Em 2002, existiam 137 bibliotecas no Minho e em todos os concelhos, localizando-se a maior parte delas na sub-região do Ave (48). No conjunto minhoto, é no concelho de Braga onde o número de bibliotecas é mais elevado. Os concelhos com maior número de utilizadores para empréstimo de documentos eram Guimarães (48175) e Viana do Castelo (44052).

Um outro dado fornecido pelo INE neste ano diz respeito ao número de recintos de cinema utilizados. A este nível, é na sub-região do Minho-Lima que existe o maior número – 9 –, seguindo-se a do Ave e a do Cávado, ambas com 5. Como se percebe, vários concelhos não possuem sala de cinema. Atendendo à proliferação de centros comerciais que se tem verificado por toda a região nos últimos anos, mas com particular incidência nos grandes centros, estes números sofreram com certeza alteração significativa. No entanto, como estes centros comerciais obedecem a lógicas puramente de mercado, nada indica que os concelhos do interior onde não existiam salas de cinema tenham vindo a beneficiar de alguma.

Dos três concelhos em cujas aldeias se desenvolveu o projecto apenas o de Amares não dispunha de sala de cinema.

3.4.5. Educação formal

Reflectir sobre a questão da educação formal no Minho implica ter em consideração o problema do analfabetismo, pois este é uma variável de análise da região – como, aliás, do próprio país – que assume particular importância quando se pensa em desenvolvimento.

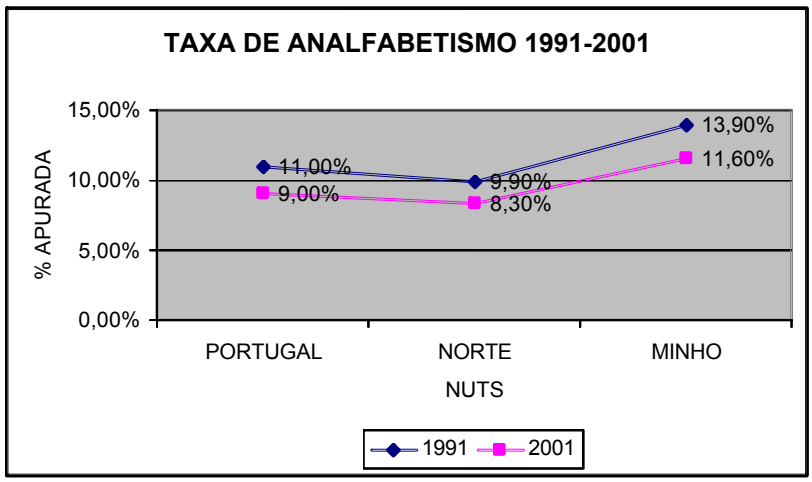
O analfabetismo teve, e ainda tem, uma expressão significativa no contexto de expansão da escolarização a que se assistiu nas últimas décadas, embora tenha diminuído entre os períodos dos Censos de 1991 e o de 2001.

Historicamente, não obstante todo o esforço desenvolvido durante a 1ª República, só a partir da década de 60 do século XX se verifica no país um esforço com repercussões reais na criação de condições para o acesso tendencialmente alargado à escolarização e para o seu alargamento em termos do número de anos obrigatórios de frequência da escola. Para esta situação concorreram as pressões exercidas pela OCDE e, particularmente, como resultado das conclusões do Projecto do Mediterrâneo, como já anteriormente, no Capítulo II, fizemos referência.

Embora as taxas de analfabetismo tenham tido sempre grande expressão em Portugal, permitimo-nos fazer aqui um parêntesis, recuando ao século XIX e às suas décadas de 30 a 60, para referir que, no contexto da emigração para o Brasil neste século, e de acordo com um historiador vianense, Henrique Fernandes Rodrigues (1995a, 1995b e 1998), o Alto-Minho (concelhos que integram a sub-região do Minho-Lima) contrariava a tendência, verificando-se uma grande procura da alfabetização como forma de assegurar a possibilidade de emigrar e, deste modo, elevados índices de instrução. Rodrigues (1998:178) considera que esta emigração correspondeu a uma "fuga de quadros escolarizados e especializados". Esta procura foi respondida em grande medida pelo ensino privado e também por ex-frades que regressaram ao Distrito de Viana do Castelo no contexto da extinção das ordens religiosas, correspondendo esta resposta a uma forma de "proporcionar aos futuros emigrantes 'habilitações' para o desempenho de actividades de apoio ao comércio" (id.:185).

Centrando-nos agora na actualidade, pode-se afirmar que todos os concelhos do Minho viram as taxas de analfabetismo descer, variando essa descida entre –1% e –4,4%. Contudo, na região, embora a taxa de analfabetismo tenha descido de 13,9%, em 1991, para 11,6%, em 2001, é superior à da Região Norte (8,3%) e à do país (9%) (Gráfico 3).

Gráfico 3



(Fonte: INE, Censos 2001, cálculos nossos)

Por sub-regiões, é no Minho-Lima que se encontram as taxas mais altas em 1991 (13,9%) e em 2001 (11,6%), embora com uma variação de –2,3%. As sub-regiões do Ave e do Cávado revelaram a mesma taxa em 1991 (9,5%) e taxas ligeiramente diferentes, em 2001: 7,7% e 7,6%, respectivamente.

Analisando este valores por referência às taxas do Minho, da Região Norte e do país, verifica-se que as sub-regiões do Ave e do Cávado, em 1991, com uma taxa de 9,5%, se encontravam abaixo de qualquer uma delas (13,9%, 9,9% e 11%, respectivamente), o mesmo acontecendo, em 2001, com taxas de 7,7% para a do Ave e de 7,6% para a do Cávado, que se situavam abaixo dos 11,6% do Minho, dos 8,3% da Região Norte e dos 9% nacionais. Globalmente, a sub-região do Minho-Lima, sendo aquela com valores percentuais mais elevados nos dois Censos (13,9%, em 1991, e 11,6%, em 2001), situa-se igual à taxa do Minho em 1991 e 2001 e ultrapassa-a relativamente à Região Norte e ao país, nos dois casos.

Numa análise por concelhos, verifica-se que a maior incidência de analfabetos, em 1991, se situava em Paredes de Coura, no Minho-Lima, onde estes representavam 24,10% da população. Esta situação, em 2001, alterou-se ligeiramente no ranking global do Minho, pois o concelho passou a ocupar a segunda posição. No entanto, a variação entre os dois Censos foi significativa, atingindo os –4,30%.

A menor incidência de analfabetismo, em 1991, situava-se no concelho da Trofa, da sub-região do Ave, com 6,7%, situação que se manteve, em 2001, com uma variação de –1,1%.

Globalmente, onde em 2001 se verificaram as maiores variações relativamente a 1991 foi nos concelhos de Cabeceiras de Basto (-4,4%), Paredes de Coura (-4,3%) e de Melgaço (-4%) (estes dois do Minho-Lima). Onde as variações atingiram menores valores foi nos concelhos de Arcos de Valdevez, do Minho-Lima (-1%), Braga, do Cávado (-1,1%), e Trofa, do Ave (-1,1%).

Relativamente aos dois concelhos do Minho-Lima em cujas aldeias se desenvolveu o projecto, constata-se que o mais afectado pelo problema do analfabetismo é o de Ponte de Lima (14,3%, em 1991, e 12%, em 2001), mas também onde se verificou a maior variação (-2,3%). Quer num Censos, quer noutro, as taxas são superiores às do Minho (13,9%, em 1991 e 11,6%, em 2001), às da Região Norte (9,9% e 8,3%, respectivamente) e às do país (11% e 9%, respectivamente). O concelho de Viana do Castelo, com 8,9%, em 1991, e 7,5%, em 2001, apresenta, nos dois Censos, taxas inferiores ao Minho, à Região Norte e ao país.

Quanto ao concelho de Amares, da sub-região Cávado, em cujas aldeias foi desenvolvido o projecto, assinalam-se taxas de 12,3%, em 1991, e de 10,8%, em 2001, que apenas são inferiores às do Minho, nos dois Censos, mas superiores às da Região Norte e do país.

Em síntese, apesar das descidas verificadas nas taxas de analfabetismo entre os dois Censos, os concelhos mais a Norte e do interior da sub-região do Minho-Lima, bem como os mais interiores da do Ave e da do Cávado, mantêm as percentagens mais elevadas, o que reforça o sentido de uma situação periférica em termos de desenvolvimento, aliás, como acontece globalmente na sociedade portuguesa, em que a centralidade está cada vez mais litoralizada.

Apesar da redução verificada, que, com certeza, resulta de um esforço político no campo educativo, a manutenção de taxas elevadas de analfabetismo no Minho e, particularmente, no Minho-Lima, onde o índice de envelhecimento assume valores demasiado elevados, não deixa de ser subsidiária de um deficitário investimento estratégico em termos de

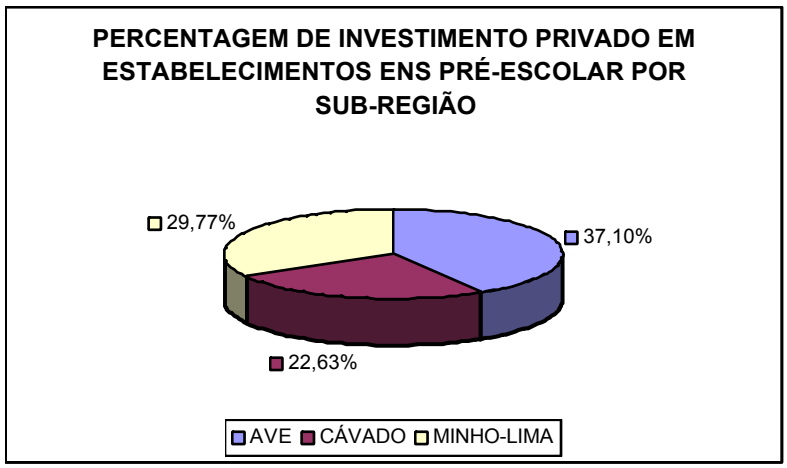
desenvolvimento na sub-região, ao longo de décadas, que só muito recentemente parece revelar tendência inversa.

Quanto às estatísticas relativas à rede de estabelecimentos de ensino do 1º CEB público, segundo os dados do Ministério da Educação relativos a 2002/2003, é na sub-região do Ave que se concentra o maior número de escolas (387), seguida da do Cávado (343) e da do Minho-Lima (324). São os concelhos de Guimarães, do Ave, e de Barcelos, do Cávado, que apresentam maior número deste tipo de estabelecimentos (ambos 98 escolas). As escolas privadas deste nível de ensino totalizam baixos valores e situam-se todas nos concelhos mais urbanizados, sendo o concelho de Braga aquele que possui o maior número (9).

A situação altera-se relativamente ao número de estabelecimentos do ensino pré-escolar da rede pública, sendo a sub-região do Cávado aquela que possui maior número deste tipo de jardins de infância (243). Neste tipo de estabelecimento, os privados assumem alguma expressão (82, no Ave; 55, no Cávado; e 39, no Minho-Lima – concentrados nos concelhos mais densamente povoados), que decorre do facto da rede pública só muito recentemente se ter começado a expandir. Com a entrada em força da mulher no mundo do trabalho aumentou a procura de serviços de guarda e de educação institucionalizada das crianças pequenas e, na ausência de uma política nacional de abertura de jardins de infância públicos – que só viria a ganhar expressão no final da década de 90 (Sarmento, Teresa, 2002) –, o sector privado viu criadas as condições para a sua implementação no mercado educativo, aliás, como aconteceu um pouco por todo o país.

No gráfico 4 pode observar-se a expressão do investimento privado em estabelecimentos do ensino pré-escolar relativo ao ano lectivo de 2002-2003, por sub-região:

Gráfico 4



(Fonte: Ministério da Educação, GIASE – Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo, Estatísticas 2002-2003, cálculos nossos)

Embora com maior expressão nos centros populacionais, a rede de escolas e de jardins de infância é uma rede dispersa, o que, como no resto do país, faz dela um serviço de proximidade das populações. Com a quebra dramática da população rural a que se assistiu, fundamentalmente, com os surtos migratórios dos anos 60, esta rede foi diminuindo significativamente, registando-se, a nível nacional, uma descida da população escolar, entre 1983-1984 e 1994-1995, para pouco mais de metade (Azevedo et al., 2001). E foi no distrito de Viana do Castelo (sub-região do Minho-Lima) onde essa descida foi mais acentuada, com um valor de –41,2%.

Dado o tipo de organização do nosso sistema de ensino, a rede de estabelecimentos dos 2º e 3º do CEB e do ensino secundário é uma rede concentrada em espaços populacionais de maior dimensão – vilas e cidades, mas também em espaços rurais populosos próximos destas –, deslocando-se as crianças e os jovens, pendularmente, em transporte familiar ou, no caso daqueles que residem em zonas rurais, em transporte organizado pelas autarquias.

Quanto aos níveis de sucesso, insucesso e abandono escolares verifica-se que o Minho acompanha a tendência do país ao apresentar as maiores percentagens de retenção nos 2º, 4º e 7º anos da escolaridade obrigatória e nos 10º e 12º anos do ensino secundário.

Nos 2º e 4º anos de escolaridade todas as sub-regiões do Minho apresentam percentagens de retenção inferiores aos valores da Região Norte (12,77%, no 2º ano, e 8,26%, no 4º ano) e do país (13,71%, no 2º ano, e 8,26%, no 4º ano). Onde o valor da retenção é mais elevado, tanto no 2º como no 4º ano, é na sub-região do Ave (11,59% e 8,74%, respectivamente).

No 7º ano de escolaridade verifica-se uma tendência contrária à da retenção no 1º CEB. Neste âmbito, qualquer das sub-regiões do Minho apresenta valores percentuais superiores aos da Região Norte (24,11%) e do país (24,26%). Mais uma vez é a sub-região do Ave aquela em que se verificam os valores mais altos (34,85%).

No ensino secundário, e continuando a reportar-nos ao ano lectivo de 2002-2003, foi considerada para efeito de análise, a sua divisão em cursos gerais e cursos tecnológicos.

Assim, no 10º ano, verifica-se que nos Cursos Gerais os valores de sucesso escolar são ligeiramente mais elevados em todas as sub-regiões consideradas (Minho-Lima - 72,49%; Cávado - 71,19%; Ave - 74,37%) que os valores apurados a nível nacional (68,47%) ou a nível de todo o Norte (70,02%). A situação proporcional global mantém-se no referente ao 11º ano, registando-se no 12º, nas sub-regiões do Cávado e do Ave, valores ligeiramente inferiores aos verificados no Norte.

Ainda nos Cursos Gerais, o insucesso escolar assume valores bastante significativos no 10º ano, mas negativamente mais expressivos no 12º. Em qualquer dos casos, é na sub-região do Cávado que se atingem os valores mais elevados (28,81%, no 10º e 43,82%, no 12º). No 10º ano, esses valores estão aquém das percentagens nacionais (31,53%) e das do Norte (29,98%), mas a situação altera-se significativamente no 12º ano, em que são superiores nos dois casos (43,50% e 40,43%, respectivamente).

Se o panorama, nos cursos gerais, não é, globalmente, encorajador, quando transitamos para os cursos tecnológicos, a situação preocupante.

Assim, no 10º ano verifica-se que nos Cursos Tecnológicos, os valores de sucesso escolar, são ligeiramente mais elevados em todas as sub-regiões consideradas (Minho-Lima - 57,05%; Cávado - 57,73%; Ave - 55,33%) que os valores apurados a nível nacional (54,17%) ou a nível de todo o Norte (55,83%).

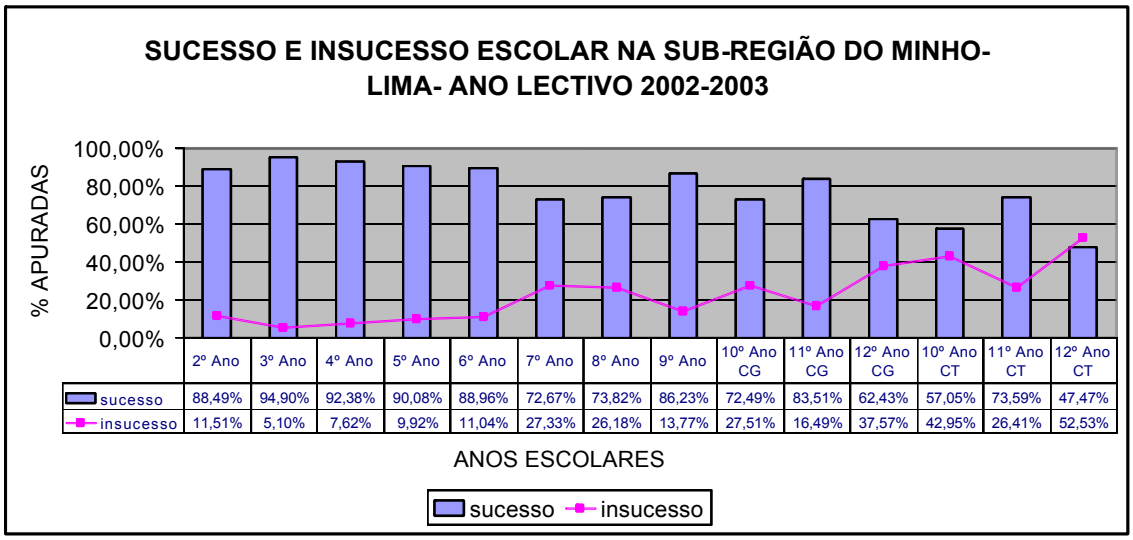
A situação proporcional global mantém-se no referente ao 11º, com excepção do Minho-Lima, onde o valor é ligeiramente inferior às outras duas sub-regiões. No 12º ano, na sub-região do Ave, registaram-se valores superiores (53,96%) aos verificados no País (46,44%) e no Norte, (48,75%).

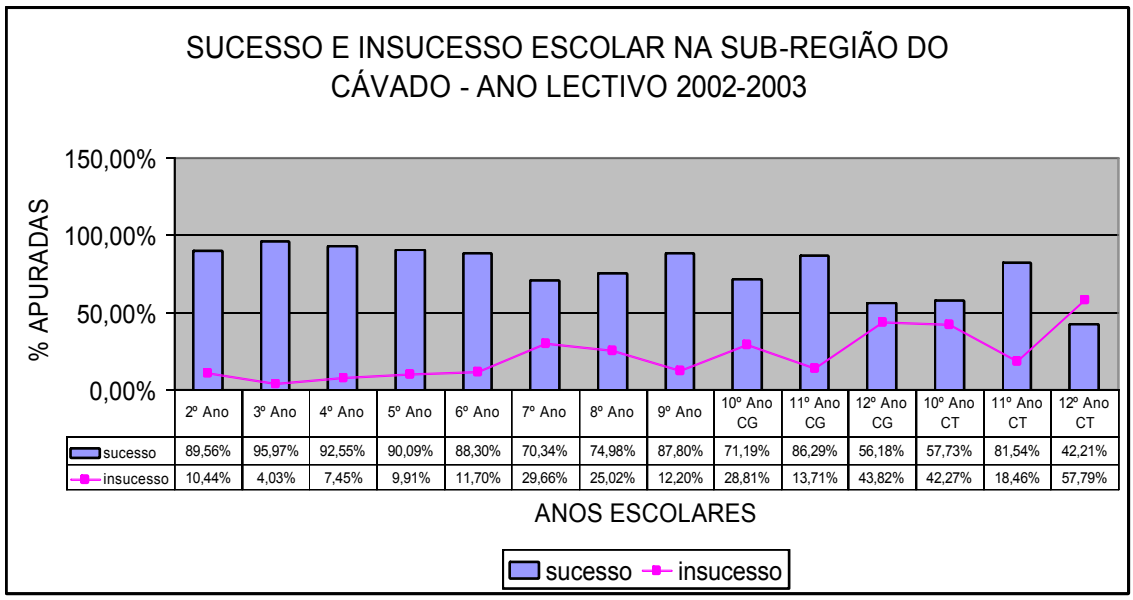
Quanto ao insucesso escolar nesta especificidade do ensino secundário, apresenta uma matriz semelhante à dos cursos gerais, se bem que com valores substancialmente mais elevados, oscilando entre os 18,46% no 11º ano na sub-região do Cávado, e os 57,79% no 12º ano e na mesma sub-região.

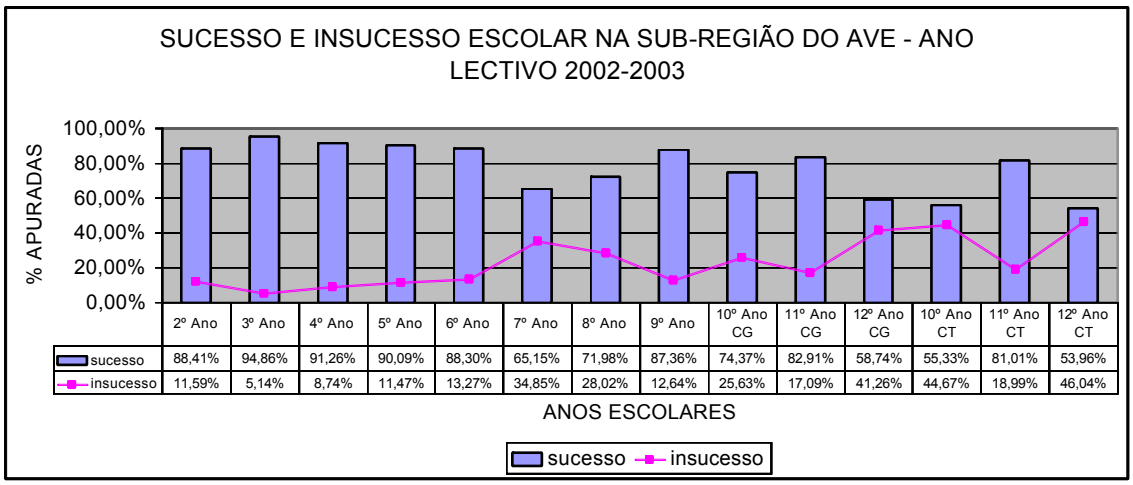
Deste modo, embora os valores do insucesso no Minho acompanhem a tendência elevada do país, não deixam de ser preocupantes pelo que representam de possibilidade de não-futuro para um número significativo de jovens da região, à luz das perspectivas economicistas que grassam no campo educativo em estreita relação com o mundo do trabalho, tanto mais que, embora o Minho tenha um ou outro pólo de maior desenvolvimento, globalmente é uma região de fortes assimetrias.

Por sub-região, e procurando ter uma visão diacrónica do sucesso e do insucesso escolar, a situação poderá ser sintetizada da seguinte forma (Gráficos 5, 6 e 7):

Gráficos 5, 6 e 7







((Fonte: Ministério da Educação, GIASE – Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo, Estatísticas 2002-2003, cálculos nossos)

Quanto ao ensino profissional, e também em 2002-2003, verifica-se uma expressão significativa no Minho – quase todos os concelhos possuem um escola profissional –, pois os quase 5000 alunos que o frequentam representam, na sub-região do Ave, 5,38% do total nacional, na do Cávado, 4,52%, e na do Minho-Lima, 4,32%.

No que respeita ao ensino superior, verifica-se a sua concentração nas sub-regiões do Cávado e do Ave e nos concelhos mais populosos (Braga, Barcelos, Guimarães, Vila Nova de Famalicão e Fafe), tanto ao nível do sector público, como privado. A sub-região do Minho-Lima possui, no sector público cinco Escolas Superiores – Agrária, de Educação, de Tecnologia e Gestão, de Enfermagem, e de Ciências Empresariais – que integram o Instituto Politécnico de Viana do Castelo. No sector privado, regista-se a existência do pólo de uma Universidade, no concelho de Ponte de Lima, e de uma Escola Superior, no concelho de Vila Nova de Cerveira.

Entre o sector público e o privado, os 27342 alunos que frequentam este nível de ensino no Minho representam 6,94% do país e 22,33% da Região Norte.

De acordo com os dados do Observatório da Ciência e do Ensino Superior, da Direcção de Serviços de Estatística e de Indicadores, referentes ao ano lectivo de 2002-2003, a Universidade do Minho é, a nível nacional, a que regista o maior índice de sucesso (0,73) e a menor taxa de insucesso (27,0%). No que diz respeito ao Ensino Superior Politécnico, o Instituto Politécnico de Viana do Castelo apresenta um índice de sucesso (0,67) superior à média nacional (0,54) e uma taxa de insucesso (32,6%) inferior à do país (46%). Pelo contrário, o Instituto Politécnico do Cávado e do Ave, com uma taxa de insucesso de 51,2%, é dos que apresenta um índice de sucesso (0,49) mais baixos a nível nacional.

Relativamente à taxa de abandono escolar[56], a percentagem mais elevada verifica-se no conjunto da sub-região do Ave (3,2%), que a situa em quarta posição no ranking das sub-regiões a nível nacional. A do Cávado, com 2,6%, situa-se na décima segunda posição, e a do Minho-Lima, com 2,3%,

[56] A taxa de abandono escolar é o "total de indivíduos, no momento censitário, com 10-15 anos que não concluíram o 3º ciclo e não se encontram a frequentar a escola, por cada 100 indivíduos do mesmo grupo etário." (Ministério da Educação/Ministério da Segurança Social e do Trabalho, 2004:50)

aparece em vigésimo lugar no conjunto das 28 sub-regiões do país. A percentagem mais elevada de todo o Minho verifica-se no concelho de Celorico de Basto (5,8). Os valores mais baixos encontram-se em dois concelhos do Minho-Lima – Caminha e Ponte da Barca –, ambos com 1,3%.

Nos três concelhos envolvidos no projecto é o de Amares, da sub-região do Cávado, que apresenta a maior taxa de abandono escolar (4%) e o de Viana do Castelo, da sub-região do Minho-Lima, o que revela uma taxa mais baixa (1,5%).

No que respeita à taxa de saída antecipada[57] as sub-regiões do Minho, no seu conjunto, apresentam a nível nacional as taxas mais elevadas. A do Ave, com 37,5%, surge em segundo lugar, a do Cávado, com 34%, em terceiro, e a do Minho-Lima, com 28,5, em sexto lugar. Tal como acontece com o abandono escolar, é também no concelho de Celorico de Basto que a percentagem é mais elevada (48,2%), logo seguido dos concelhos da Póvoa de Lanhoso – Ave –, Vila Verde – Cávado – e Vizela – Ave, com 46,3% nos dois primeiros e 46,1% no terceiro.

Dos três concelhos do projecto é no de Ponte de Lima, da sub-região Minho-Lima, que se regista a percentagem mais alta de saídas antecipadas (41,3%).

Qualquer um destes valores revela uma quantidade muito elevada de indivíduos entre os 18 e os 24 anos que, no Minho, não completaram a escolaridade obrigatória.

Quanto à taxa de saída precoce[58], verifica-se a mesma tendência que nos tipos de taxas anteriores, quer ao nível das sub-regiões, quer dos concelhos. O Ave é a sub-região com a segunda maior taxa de saída precoce a nível nacional (57,2%), logo seguida, em terceiro lugar, da do Cávado, com 54,4%, e a do Minho-Lima, em quinto lugar, com 50,1%. Os concelhos de Celorico de Basto, Póvoa do Lanhoso, Vila Verde e Barcelos são os que apresentam valores percentuais mais elevados no Minho – 66,4%, 66,1%, 65,5, e 64,6%, respectivamente.

[57] A taxa de saída antecipada é o "total de indivíduos, no momento censitário, com 18-24 anos que não concluíram o 3º ciclo e não se encontram a frequentar a escola, por cada 100 indivíduos do mesmo grupo etário." (Ministério da Educação/Ministério da Segurança Social e do Trabalho, 2004:50)

[58] A taxa de saída precoce é o "total de indivíduos, no momento censitário, com 18-24 anos que não concluíram o ensino secundário e não se encontram a frequentar a escola, por cada 100 indivíduos do mesmo grupo etário." (id.)

Dos concelhos envolvidos no projecto, Ponte de Lima é o que regista valores mais altos (63,1%). Amares surge com 58% e Viana do Castelo com 44,7%.

Não obstante todo o esforço das políticas públicas em ordem à implementação de uma escola para todos, o conjunto dos valores registados nestes três tipos de taxas no Minho são indicadores preocupantes do nível de desenvolvimento em termos da criação de oportunidades de acesso à escolaridade. Por um lado, estando fortemente concentrados na sub-região do Ave, que, como vimos, é fortemente afectada por problemas de ordem social decorrentes da crise económica, e, por outro, verificando-se níveis elevados em concelhos periferizados do interior, os valores registados configuram-se como um dos rostos dos problemas de desenvolvimento que, globalmente, afectam a sociedade portuguesa e, em particular, o mundo rural.

Face aos resultados detectados a nível nacional no âmbito do abandono escolar, recentemente foi lançado o Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar – "Eu não desisto" –, através do qual se pretende

> "Reduzir para menos de metade as taxas de abandono escolar e de saída precoce até 2010, tomando como referência os valores inventariados para o ano 2001." (Ministério da Educação e Ministério da Segurança Social e do Trabalho, 2004, destaque dos autores).

3.4.6. A Igreja Católica

Percorrendo todo o território do Minho, são visíveis em todas as suas freguesias ou lugares mais recônditos as marcas materiais da religiosidade associada à religião católica: em todas as aldeias, vilas ou cidades há igrejas, capelas e alminhas a quem se invocam as mais diversas protecções.

Embora nos aglomerados de maior dimensão isso também se verifique em algumas circunstâncias – essencialmente para os mais idosos –, nas aldeias ainda é o sino da igreja que comanda muitos dos ritmos locais[59] e que

[59] Com a passagem do mundo rural de reserva de mão de obra a reserva de paisagem verifica-se uma tendência para a deslocação pendular de habitantes urbanos para o meio rural. Durante a realização do trabalho de campo tivemos oportunidade de constatar esta situação e, nomeadamente, de ouvir os sentimentos dos habitantes locais que atestam a existência de um certo choque cultural. Exemplificativo desta situação é o facto de, em algumas aldeias do projecto, se terem verificado problemas entre os

bate as horas, chama os fiéis para a missa, anuncia a morte e o funeral de algum dos habitantes, ou toca a rebate em caso de incêndio.

De acordo com Ribeiro (1995:24), a religiosidade é "algo muito intenso e mesmo determinante para o minhoto", pois a Igreja Católica, através do controlo dos comportamentos sociais de que detinha o monopólio, constituiu-se como garante essencial da cultura religiosa, orientando a transmissão dos valores em gerações sucessivas (Lima, 1989). Exemplificativo desta religiosidade é o carácter da grande maioria das festas que se levam a cabo na região, em que o sagrado e o profano se misturam, e a realização de determinadas manifestações: o compasso ou visita pascal, que, liderado(a) pelo pároco local, percorre a aldeia ou as freguesias urbanas para que os fiéis possam beijar a cruz e a sua casa fique abençoada; peregrinações de fiéis, na Quaresma, pelas casas dos fiéis doentes, para lhes levar a comunhão – a visita do Senhor dos Enfermos ou aos Entrevados, que se realiza em Alvarães, Viana do Castelo, e Fão, Esposende.

Do ponto de vista da organização da Igreja Católica, o Minho possui duas dioceses: a de Braga, cidade considerada tradicionalmente como a "Roma portuguesa", já com longos séculos de existência; e a de Viana do Castelo, constituída em 1978.

Actualmente, e acompanhando as mudanças nas formas de religiosidade nas sociedades contemporâneas em que "a Igreja parece ter deixado de ser, como no passado, uma sólida instituição" (Fernandes, 2001:114), assiste-se, no Minho, mesmo em meio rural, a algum distanciamento nas práticas religiosas tradicionais, a "uma religiosidade difusa" (id.:116), que se manifesta, nomeadamente, pela não participação na missa. Nos meios mais urbanizados, muitos casamentos são apenas civis, pessoas com uma educação católica assumem uniões de facto, prescindindo da formalidade religiosa e crianças há que já não são baptizadas.

Não obstante, a educação religiosa das crianças ainda mantém um grande peso no funcionamento global da sociedade minhota, através da frequência da catequese como preparação para as 1ª e 2ª Comunhões e

aldeões e os urbanos, pois estes sentiam-se perturbados no seu descanso de fim de semana ou até mesmo durante períodos mais prolongados de férias pelo toque do sino da igreja, marcando o tempo, e pretendiam que este fosse desligado. Num dos casos, conseguiu-se chegar a um acordo e o sino só toca de hora a hora.

profissão de fé. Não é raro também assistir-se a processos educativos formais a partir da escola do 1º CEB[60].

Além disto, em meio rural, apesar de todas as mudanças operadas, persistem rituais em que as crianças assumem participação de destaque. Por exemplo, numa das aldeias do projecto, a aldeia de Rio, sempre que morre alguém, as crianças que já tenham feito a 1ª Comunhão – com cerca de 7 anos – são obrigadas a participar na cruzada da confraria para encomendar a alma do defunto e recebem uma pequena gratificação em troca. Esta cruzada funciona do seguinte modo: as crianças, vestidas com opas brancas e transportando velas, a caldeira e a bandeira da confraria, acompanham o padre à casa do defunto ou à casa mortuária, rezam o terço e depois acompanham o corpo até ao cemitério.

Em síntese, pode dizer-se, com Silva e Cardoso (2003), que a região do Minho se transformou significativamente nas últimas décadas dos pontos de vista demográfico, social, económico, político e cultural.

Nos tempos mais recentes, as transformações ocorridas derivam do efeito conjugado de factores diversos, de entre os quais se poderão destacar as dinâmicas resultantes de investimentos económicos e do desenvolvimento de actividades industriais e de serviços, bem como dos investimentos ao nível da educação, que fizeram confluir para os centros urbanos grande parte da população.

As sub-regiões do Ave e do Cávado apresentam a maior concentração populacional do Minho, concentração esta distribuída, por ordem de grandeza, pelos concelhos de Braga, Guimarães, Vila Nova de Famalicão e Barcelos, concelhos estes onde se concentram as maiores possibilidades de emprego, embora em grave recessão atendendo à crise dos têxteis. Do conjunto destas duas sub-regiões, no entanto, dois concelhos do interior – Terras de Bouro, da sub-região do Cávado, e Vieira do Minho, da sub-região do Ave – não acompanham o crescimento demográfico globalmente verificado, apresentando

[60] Esta questão será desenvolvida no Capítulo XI, na 3ª Parte desta tese.

índices de envelhecimento superiores tanto em relação à sub-região a que pertencem, como em relação à região Norte e aos valores nacionais.

Na sub-região do Minho-Lima, são os concelhos de Viana do Castelo e de Ponte de Lima que concentram as maiores percentagens de população, mas substancialmente mais baixas do que as das outras duas sub-regiões. De uma maneira geral, os outros concelhos da sub-região apresentam valores demográficos mais baixos que os verificados nas sub-regiões do Cávado e do Ave (excepção feita para o concelho de Terras de Bouro, que apresenta o valor populacional mais baixo de toda a região do Minho).

Globalmente, esta sub-região não acompanha as possibilidades de emprego que as outras duas sub-regiões apresentam. Não é estranho, portanto, que seja no Minho-Lima que se concentram os valores mais elevados respeitantes ao índice de envelhecimento. Com a excepção do concelho de Ponte de Lima, todos os outros apresentam valores superiores aos nacionais, destacando-se aqui todos os concelhos do interior e principalmente o de Melgaço.

Verificam-se, assim, contrastes acentuados no conjunto da região que, particularmente, colocam a sub-região do Minho-Lima, como referem Silva e Cardoso (2003:201), numa "situação de extrema periferia […] no contexto nacional, com semelhanças à Galiza interior".

Do ponto de vista infraestrutural, não obstante as melhorias verificadas nas últimas décadas, as transformações globalmente operadas na região do Minho ficam aquém das necessidades e revelam desigualdades e desequilíbrios sócio-espaciais (id.), sendo nos concelhos do interior e mais afastados dos centros urbanos economicamente mais desenvolvidos onde se verificam os maiores problemas. Ilustrativos desta situação poderão ser os dados referentes à mortalidade infantil, em que se verifica que em 16 dos 26 concelhos da região aquela taxa média se encontra acima dos valores nacionais, o que permite evidenciar os problemas existentes em termos de acesso aos cuidados básicos de saúde.

Do ponto de vista das infraestruturas que potenciem o desenvolvimento cultural da região, o Minho é ainda parco em termos de bibliotecas, museus, salas de cinema ou de teatro, ou, ainda, de infraestruturas de apoio sócio-

cultural de carácter mais polivalente, verificando-se, mais uma vez, a concentração do que existe nos aglomerados urbanos

No que diz respeito à educação formal, um dado também ilustrativo dos problemas que afectam o Minho prende-se com as taxas de anafabetismo verificadas. Embora em todos os concelhos da região estas taxas tenham descido entre 1991 e 2001, ainda se verificam valores superiores aos nacionais em 14 concelhos pertencentes, maioritariamente, à sub-região do Minho-Lima e, de uma maneira geral, concelhos do interior e mais afastados dos maiores centros urbanos. Um outro aspecto relevante prende-se com a diminuição paulatina do número de crianças em idade escolar ao nível do 1º CEB em meio rural, que coloca todos os anos inúmeras escolas destes contextos em risco de encerramento. Em termos de finalização do ensino secundário, verifica-se que nos dois distritos – Braga e Viana do Castelo – as médias alcançadas são inferiores à média nacional. No que respeita ao ensino superior, é notória a situação periférica da sub-região do Minho-Lima, não obstante a existência de um Instituto Politécnico, uma vez que no conjunto da região é a Universidade do Minho que assume maior importância ao concentrar cerca de 16 000 alunos.

Globalmente, assiste-se, no Minho, a fortes assimetrias visíveis através da tendencial concentração urbana em contraponto com o despovoamento dos concelhos do interior, como resultado de políticas e consequentes investimentos radicados numa cultura de desenvolvimento urbano-centrado que, além disso, não promoveram a diversificação económica (Silva e Cardoso, 2003) nem equacionaram, efectivamente, processos de participação das populações – essencialmente nos concelhos mais interiorizados e ruralizados – que viabilizassem as mudanças necessárias à sustentabilidade do desenvolvimento da região.

SEGUNDA PARTE

FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO E DA ACÇÃO

CAPÍTULO IV

O MÉTODO: INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO – CONSTRUÇÃO DE UMA ESTRUTURA COLECTIVA DE INVESTIGAÇÃO E DE ACÇÃO

1. Razões de uma opção

Uma opção de cariz metodológico resulta da confluência de vários factores, que podem integrar percursos de ordem biográfica do ponto de vista profissional, o contexto em que a investigação se vai desenvolver, os objectivos da investigação, e, ainda, as próprias circunstâncias determinantes da investigação.

É neste interface que encontramos as razões da nossa opção pela investigação-acção (adiante designada por i-a) como método ou estratégia de investigação (Thiollent, 1992:25) e, nomeadamente, tendo em consideração o nosso percurso profissional, os objectivos da investigação e o contexto em que ela iria ter lugar.

Numa análise retrospectiva do nosso percurso profissional, encontramos etapas fortemente marcadas por processos dinâmicos em que a construção de conhecimento foi para além de uma reflexão pessoal mais ou menos pontual e decorrente da experiência do quotidiano. Nestas etapas, o conhecimento foi-se construindo por mediação dos colectivos que integrávamos e a partir de um permanente confronto das nossas práticas e reflexões com as daqueles com quem interagíamos em clima de desenvolvimento de projectos comuns.

A participação constante em processos de partilha de experiências possibilitou-nos transformar essas experiências em conhecimento profissional e contribuir para o desenvolvimento de conhecimento de outros.

Embora em muitas circunstâncias a ideia de nos encontrarmos em processo científico de construção de conhecimento não fosse explicitada, do ponto de vista procedimental os processos em questão tornavam explícito o que era tácito[61]. Nestas circunstâncias a investigação acontecia de forma fluida

[61] Aplica-se, neste caso, com certeza, a metáfora do Senhor Jourdain, que fazia prosa sem o saber, de Philippe Perrenoud (1981).

e o seu desenvolvimento induzia a emergência de um conhecimento co-construído.

A este nível referimo-nos, concretamente, ao trabalho que desenvolvemos no seio do Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM)[62] durante longos anos.

O trabalho desenvolvido neste âmbito acontecia de forma cooperativa no seio de grupos de pares e decorria de uma partilha de experiências de sala de aula ou da reflexão sobre temáticas ou problemáticas de interesse comum. Os resultados desta reflexão revertiam a favor de novas práticas e consubstanciavam uma espiral de conhecimento que se prolongava por cada ano lectivo.

Durante esta partilha de experiências existia a preocupação de uma descrição crítica de todos os procedimentos que cada participante tinha adoptado na realização de qualquer trabalho com os alunos e tal situação comportava, através de uma reconstituição histórica dos processos em questão, uma reelaboração mental dos conteúdos a transmitir aos outros. Uma colectivização das razões e sentidos das práticas realizada desta forma induzia momentos de interpelação recíprocos e o desenvolvimento de poderes de interlocução. Consequentemente, o que era experiência pessoal transformava-se gradualmente em conhecimento partilhado que incorporava novas práticas, desta feita disseminadas pelos vários elementos do grupo.

Nestas circunstâncias, muitas vezes, o que era apresentado como um problema à partida transformava-se em solução pelo facto de ter sido partilhado com os outros. Assim, a busca de melhores práticas em colectivo encerrava um sentido de busca de soluções.

[62] "O Movimento da Escola Moderna portuguesa (MEM) é uma associação de profissionais de educação destinada à autoformação cooperada dos seus membros e ao apoio à formação continuada e animação pedagógica nas várias áreas da educação formal. Assenta no estudo e disseminação de práticas pedagógicas homólogas dos seus métodos de autoformação.
A pedagogia que o MEM vem desenvolvendo privilegia as abordagens globais e genéticas (naturais) e as estratégias de descobertas (problemas e projectos) e de criatividade.
Propõe-se realizar um modelo sociocêntrico de educação, acelerador do desenvolvimento moral e social das crianças e dos jovens, através de uma acção democrática exemplificante, no decurso da educação formal. Daí decorre que os conteúdos programáticos se estruturem em planos e projectos negociados cooperativamente (pedagogia da cooperação educativa) para explicitação de 'contratos' entre professores e alunos, a partir dos saberes extra-escolares radicados na vida dos educandos e das suas comunidades. Valoriza o ensino mútuo e cooperativo como modos de organização das aprendizagens para reforçar o sentido da cooperação no desenvolvimento educativo e social." (contracapa das Revistas Escola Moderna)

Outra etapa do nosso percurso profissional foi consubstanciada pela integração da equipa de acompanhamento de projectos do ICE.

Neste âmbito tivemos oportunidade de vivenciar, simultaneamente, processos de reflexão, de animação e de dinamização em grupos diversificados de projectos nacionais e locais desenvolvidos numa perspectiva de i-a. Investigação e acção fluíam, assim, em processo concomitante e contínuo e a nossa participação contribuiu e beneficiou para/das dinâmicas alcançadas.

Destes projectos destaca-se o PER por ser aquele em que a participação perdurou por doze anos lectivos e a partir do qual a presente investigação se desenvolveu.

A vivência da dinâmica deste projecto potenciou, ao longo dos anos, a emergência de uma série vasta de questões relacionadas com outros tantos e diversificados conteúdos que as práticas induziram. Muitas delas foram sendo reflectidas e respondidas nos espaços/tempos de reunião dos pequenos grupos do projecto, mas aquelas que comportavam sentidos de maior abrangência, essencialmente, nos espaços/tempos das reuniões interequipas que congregavam a participação de representantes de vários projectos a nível nacional.

Pelo caminho ficaram também muitas questões por responder, o que não significou que, da nossa parte ou da dos outros, a reflexão sobre elas tivesse terminado.

Precisamente por tal não ter acontecido, ganhou para nós sentido a construção de um objecto de estudo e a consequente definição de objectivos de investigação.

Tendo este objecto e estes objectivos de investigação nascido de uma vivência em projecto assente no desenvolvimento de i-a e continuado nós implicado nesse mesmo projecto, faria sentido que o desenho metodológico a adoptar na investigação que pretendíamos levar a efeito seguisse os mesmos trâmites do projecto de que fazíamos parte.

Não só, num sentido vasto, rentabilizaríamos toda a experiência de construção de conhecimento que acumuláramos por profissionalmente termos estado sempre implicados em processos de reflexão e de acção colectivamente partilhados, como, a um nível mais restrito, atribuiríamos

sentidos de congruência entre o processo de i-a que iríamos encetar e o processo de i-a em que estávamos implicados por participarmos no PER.

Determinante da opção metodológica, no entanto, e tendo como referência todos os processos a que nos temos vindo a referir, foi o pressuposto de que um processo de investigação pode integrar os saberes espontâneos dos vários actores que o consubstanciam, não os assumindo como objectos de investigação, mas considerando-os sujeitos/autores da investigação.

Sendo o objectivo principal da investigação a descrição dos contributos das Escolas do 1º CEB e dos Jardins de Infância envolvidos no PER para o desenvolvimento local em meio rural e subjazendo a este objectivo o pressuposto de que a educação escolar pode contribuir para o desenvolvimento nestas circunstâncias, implicar os actores envolvidos no projecto num trabalho de investigação e de acção com sentido de mudança que o pudesse afirmar configurava-se como a forma mais adequada de perseguir as intenções de partida da investigação.

A possibilidade de transformação dos actores do projecto em participantes co-investigadores a trabalharem para um fim comum de mudança, através de investigação e de acção, constituiu-se, assim, na síntese de uma opção pela i-a enquanto método ou estratégia de pesquisa a adoptar.

Deste modo, pendíamos para uma perspectiva de construção de conhecimento assente na prática de procura colectiva de conhecimentos indutora do desenvolvimento, nos seus participantes, de mais saber e de sentidos de vida mais justos, livres, críticos, criativos, co-responsáveis e solidários (Brandão, 2004).

Por outras palavras, inclinávamo-nos para uma investigação em que os actores locais não fossem apenas tomados como destinatários ou beneficiários passivos dos efeitos dessa investigação, mas, pelo contrário, como sujeitos activos e críticos na construção do seu sentido de existência nos contextos da sua realização (id.).

A opção pela i-a surgiu-nos, assim, como um instrumento simultaneamente científico, político e pedagógico de produção partilhada de conhecimento social (id.) na medida em que se configurava como campo de possibilidades de investigação e de acção com grupos de pessoas que, tal

como nos sentíamos, estavam empenhadas na produção de soluções para os problemas que constatavam através da operacionalização de alternativas de reflexão e de acção.

2. Investigação-acção

A perspectiva de investigação científica, no âmbito das ciências sociais, designada por i-a tem sido, ao longo dos anos, uma opção de construção epistemológica que tem provocado reacções adversas tanto nos meios académicos, como nos governos dos países em que acontece. No primeiro caso, pelas rupturas que provoca ao nível da concepção de ciência e, no segundo, pela reconfiguração das relações de poder que potencia.

Gustavsen (2003:154) considera que a i-a surge para muitos académicos convencionais como um tipo esotérico de investigação, daí que, geralmente, encontrem dificuldades em se relacionar com ele. A análise do sentido desta afirmação pode remeter-nos para direcções diversas, mas ficamos apenas por uma das possíveis. Assim, socorrendo-nos de um eixo semântico do termo esotérico que podemos encontrar nos dicionários, estranho (Moderno Dicionário da Língua Portuguesa, Lexicoteca, Círculo de Leitores, 1985), percebemos o alcance daquela adjectivação.

Estranho, porque os procedimentos adoptados no âmbito deste tipo de investigação rompem com os cânones mais tradicionais da investigação social, ou seja, de uma perspectiva positivista que construiu uma objectividade com base na exclusão do sujeito, quando se sabe que o conhecimento do mundo é uma construção valorativa, é um produto humano que decorre da sua subjectividade e que não se pode deixar de considerar (Delgado, 2003).

Em i-a considera-se que a atitude científica não é neutra; rejeita-se a construção do conhecimento como uma prática objectiva e isenta de valores; valoriza-se a construção do conhecimento como uma prática explicitamente política, socialmente implicada e democrática (Brydon-Miller et al., 2003). Como refere Fricke (s/d, cit. id.:14), referindo-se à atitude do investigador em

investigação, "não podemos (e não devemos) evitar valores e compromisso pessoal" (Fricke, s/d, cit. por Brydon-Miller et al., 2003, tradução livre).

McTaggart (s/d, citado por Brydon-Miller et al., 2003:19), por seu turno, designa a i-a como mundo dos hereges, o que também pode servir para chamar a atenção para o facto de os investigadores que a utilizam assumirem posições epistemológicas contrárias aos desígnios mais convencionais em investigação.

Além disso, ao atentarmos na literatura sobre a matéria verifica-se que os dados concernentes à i-a decorrem largamente das percepções, dos conhecimentos e das experiências próprias de cada investigador, o que dá origem a uma multiplicidade de definições de i-a (Lavoie, Marquis e Laurin, 1996). Daí que os investigadores de i-a não sejam "os maiores seguidores de regras do mundo", como afirmam Brydon-Miller et al. (2003:19, tradução livre).

A heresia encontra-se, portanto, no posicionamento face ao processo de construção do conhecimento, que, em i-a, decorre a partir dos resultados reais conseguidos com pessoas reais (id.:ibid.), pois crê-se que os "sistemas humanos só podem ser compreendidos e mudados se se envolverem os membros do sistema no processo de pesquisa" (Coghlan, s/d, citado id.:13-14, tradução livre).

Quem participa num processo de i-a assume, portanto, que as pessoas envolvidas têm conhecimento e que esse conhecimento tem que ser respeitado, bem como a sua capacidade para compreender, colocar e confrontar questões e as suas comunidades (Brydon-Miller et al., 2003).

O aparecimento e desenvolvimento da i-a decorrem da interacção entre ciência e sociedade, da análise do papel desempenhado pela primeira na segunda, nomeadamente no que concerne à produção de poder ou poderes.

John Elliott (1999) situa as origens intelectuais da i-a em Aristóteles, mas considera que o paradigma só ganha substância no século XX a partir do momento em que se começa a assumir, face às mudanças sociais resultantes dos processos de industrialização e numa perspectiva de defesa dos ideais democráticos, a necessidade da criação de condições de participação activa das pessoas na melhoria das suas condições de vida. Verificava-se, pois, que os modos de produzir ciência então vigentes reforçavam os detentores do

poder e constituíam "um instrumento de dominação sobre os mais débeis." (Ley, 1979:3, citado por Goyette e Lessard-Hébert, 1988:22)

Em tais circunstâncias, de acordo com Elliott (1999), chocam-se, então, duas perspectivas epistemológicas no seio das ciências sociais recentemente constituídas, o paradigma positivista e o paradigma interpretativo.

O primeiro, seguindo o modelo da ciência natural empirista e, nesta perspectiva, procurando o mecanismo que explicaria o modo de funcionamento da sociedade, "prometia um fundamento racional para a sociedade planificada e, portanto, uma base para legitimar políticas centralizadas de governo para os povos" (id.:17, tradução livre). Daqui resultava que o carácter democrático do governo radicava na justificação das suas medidas com "provas científicas do progresso na melhoria das condições de vida", cabendo às pessoas o direito de mudá-lo, por via eleitoral, se este "não legitimasse as suas políticas como racionais" (id.:ibid.)[63]. Ou seja, a ciência desenvolvida nesta perspectiva reduzia-se a uma legitimação da acção social, esteando-se em factos objectivos que justificassem as linhas de acção definidas (Carr e Kemmis (1986).

O segundo, recusando a busca de fundamentos racionais para o controlo democrático, aposta numa compreensão da sociedade a partir de uma interpretação das condutas sociais sob o ponto de vista dos significados intersubjectivos e subjectivos, ou seja, papéis e normas culturais que asseguram a regulação das transacções humanas e que se transformam numa forma particular de vida social, no primeiro caso, e intenções, motivos, emoções e sentimentos que se expressam pelas acções, no segundo. Ainda de acordo com Elliott (1999), a i-a constitui um dos resultados do desenvolvimento do paradigma da ciência social interpretativa.

Carr e Kemmis (1986), por seu turno, numa fundamentação da i-a como ciência educativa crítica, situam o choque no seio das ciências sociais com a emergência da teoria crítica, relevando o papel desempenhado pelos seus primeiros representantes – Max Horkheimer, Theodor Adorno e Herbert Marcuse – na denúncia do positivismo, que consideravam ser um perigo para a

[63] Aludindo à apropriação ideológica da ciência positivista no século XX, Carr e Kemmis (1986:131, tradução livre) referem que "O mundo animado estava a ser tratado «metodologicamente» como se fosse equivalente ao inanimado e as formas de raciocínio adequadas a tratar deste eram aplicadas com ímpeto e frequência cada vez maiores ao mundo humano e ao social".

sociedade moderna ao substituir a razão pela técnica e o pensamento crítico acerca da sociedade pela norma cientifista: "Longe de ser uma indagação incansável sobre a natureza e a condução da vida social, a ciência via-se em perigo de considerar as formas de vida social como algo já dado, para reflectir unicamente sobre questões «técnicas»" (Carr e Kemmis, 1986:132, tadução livre).

Nesta perspectiva, o projecto intelectual da teoria crítica caracterizava-se pela recuperação

> "dos elementos do pensamento social da filosofia antiga que se ocupavam exclusivamente dos valores, juízos e interesses da humanidade, para os integrar numa estrutura de pensamento que pudesse fornecer uma formulação nova e justificável à ciência social" (id.:ibid.).

2.1. Perspectiva histórica

Com origem nos Estados Unidos da América, a i-a resulta de contributos emergentes do movimento da ciência em educação dos finais do século XIX e princípios do século XX (McKernan, 1999), bem como da reflexão sobre os problemas interétnicos em que se confrontaram o governo americano e os grupos ameríndios (Lavoie, Marquis e Laurin, 1996).

Vários foram os campos a partir dos quais esta perspectiva de construção do conhecimento se desenvolveu, nomeadamente em contextos educativos, industriais, sanitários, das condutas sociais, difusão de tecnologia rural, militância política ou sindical (Bogdan e Biklen, 1994; Brydon-Miller et al., 2003; Esteves, 1986; Goyette e Lessard-Hébert, 1988; McKernan, 1999; Thiollent, 1992).

Segundo Brydon-Miller et al. (2003), é possível descortinar perspectivas de investigação-acção em John Dewey (tanto no seu trabalho filosófico como nos seus estudos e experiências em educação); nas tradições organizativas trabalhistas nos Estados Unidos da América e na Europa; no movimento de Acção Católica e na Teologia da Libertação; no trabalho que o psicólogo Kurt Lewin desenvolveu nos Estados Unidos, nos anos 40 do século XX, introduzindo o conceito de investigação colaborativa; na antropologia-acção de

Sol Tax para promover a colaboração dos actores locais em processos de democratização; no trabalho de Paulo Freire, Budd Hall, Marja-Liisa Swantz e Orlando Fals-Borda contra a opressão e para a mudança institucional.

Contrariamente ao que se passa no desenvolvimento de perspectivas positivistas, todos estes trabalhos são atravessados por uma noção de conhecimento socialmente construído em que os processos investigativos se desenrolam de acordo com um sistema de valores e em que a investigação desafia sistemas e práticas económicas, sociais e políticas injustos e anti-democráticos (Brydon-Miller et al., 2003). É esta a grande marca que os caracteriza, pese embora toda a diversidade de campos de estudo em que se desenvolveram.

A chamada primeira geração de i-a (Thirion, 1980, citada por Goyette e Lessard-Hébert, 1988:17), da qual fazem parte os trabalhos de John Dewey, que pretendia a participação de todos ao nível do pensamento científico[64], e no âmbito do Movimento da Escola Nova, não obstante ter sido imbuído de um ideal democrático, não atingiu os objectivos a que se propôs por ter sobrevalorizado a teoria em detrimento da prática e ter entendido a crítica como uma questão meramente utilitária (Goyette e Lessard-Hébert, 1988).

A designação pela qual é conhecida, i-a, na sua acepção original action-research, surgiria, no entanto, mais tarde, com Kurt Lewin. Anne Thirion (1980, citada id.:ibid.) situa em Lewin o aparecimento da segunda geração de i-a.

Este psicólogo alemão viria a ter um papel determinante no desenvolvimento dos processos científicos no âmbito das ciências sociais, pois foi o primeiro a conceber uma teoria sobre o assunto, que se transformou num estudo respeitável para os cientistas sociais da época (McKernan, 1999). Lewin estabeleceu relação entre investigação-acção e a realização de experiências, embora estas decorressem mais em trabalho de campo do que em laboratório (Gustavsen, 2001).

De acordo com o seu modelo, a investigação é composta por ciclos de acção que englobam a análise, a identificação de factos, a conceptualização, a

[64] Segundo McKernan (1999:29), os estádios do pensamento reflexivo de John Dewey (sugestão; intelectualização; formulação de hipóteses; raciocínio/argumentação; testagem de hipóteses na acção – cf. Pasmore, William, 2001:38) possuem todos os traços da investigação-acção científica dos reconstrucionistas do pós-Segunda Guerra Mundial, como Hilda Taba e Stephen Corey.

planificação, a prática e a avaliação da acção (Lewin, 1947, citado por McKernan, 1999:29).

O trabalho de Kurt Lewin em psicologia social e, no seio desta, o movimento da dinâmica de grupos, nos anos quarenta do século XX, num período fortemente marcado pela segunda guerra mundial, recupera o sentido da dinâmica investigativa do século XIX quando a investigação social qualitativa emerge na perspectiva de compreender os problemas de pobreza, da habitação e da vida urbana. Na época de Lewin, no entanto, o trabalho direcciona-se para os problemas associados às relações entre grupos, à reconstrução social e aos preconceitos, entre outros (Kemmis e McTaggart, 1988; McKernan, 1999). Neste contexto, a i-a foi considerada como uma resposta credível para as necessidades de compreender e resolver os problemas sociais e a investigação do profissional em exercício redescobre-se uma vez mais (McKernan, 1999).

A i-a surge, assim, como uma inovação no seio da investigação social. Um dos seus traços essenciais e distintivos é o facto de surgir como uma actividade de grupo (Kemmis e McTaggart, 1988).

Lewin assume a ciência como ajuda social. É desse tempo uma célebre afirmação sua que vinca decisivamente o sentido de intervenção social que atribuía ao processo científico: “a investigação que não produz mais do que livros não será suficiente” (Lewin, 1948:203, citado por McKernan, 1999:30, tradução livre). Não obstante a sua preocupação relativamente a uma investigação que, pela acção, contribuísse para uma compreensão e resolução de conflitos ou problemas sociais, debruçando-se tanto sobre as condições de emergência de várias formas de acção social como sobre os seus efeitos, a sua abordagem ainda não pode ser considerada como de carácter emancipatório e participativo como mais tarde outros fizeram. Como refere Thirion (1980:223, citada por Goyette e Lessard-Hébert, 1988:18),

> “o pragmatismo não crítico de […] Lewin deixou-se absorver pelo modelo operativo: a preocupação com a eficácia ganhou sobre o debate democrático”. (tradução livre)

No mesmo sentido vão algumas palavras de Brandão (2004), quando considera que os estudos de Kurt Lewin e de outros cientistas sociais nos Estados Unidos da América

> "dirigiam-se a uma compreensão mais dinâmica, integrada e operativa do campo social às suas aplicações no aprimoramento das relações de atores culturais envolvidos em experiências de ação agenciada em favor de algum tipo de mudança ou desenvolvimento social com vista à melhoria de um ou vários indicadores de qualidade de vida." (Brandão, 2004:1)

A partir de Lewin, a i-a desenvolver-se-á em campos diversificados de acção humana e de estudo, com particular incidência nos do social, do psicológico e no da educação (Goyette e Lessard-Hébert, 1988).

O estudo destas incidências pode surgir sob diversos ângulos de leitura. Assim, podemos encontrá-la:

- nos movimentos de renovação pedagógica implicados no processo de democratização da sociedade, nos quais se integra o da Escola Nova, o movimento de educação permanente e os movimentos desescolarizadores do final da década de 60, as teorias do desenvolvimento do curriculum e os sectores de educação de organismos internacionais como a UNESCO, o CERI, a OCDE, e o Clube de Roma[65], entre outros (Serrano, 1990);
- nos movimentos de intervenção comunitária, em que a i-a surge com uma forte componente de compromisso político e ideológico. Surge, assim, a investigação-acção participativa, particular e fortemente na América Latina. Estes movimentos direccionam-se para um trabalho com populações inferiorizadas socialmente e pretendem contribuir para que ganhem consciência da sua situação e, desta forma, possam melhorar as suas

[65] UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Esta agência especializada das Nações Unidas nasceu em 16 de Novembro de 1945, em Londres, e tem sede em Paris. Considera que não é suficiente construir salas de aulas em países devastados ou publicar avanços científicos. A Educação, a Ciência Social e Natural, a Cultura e a Comunicação são os meios para atingir uma meta mais ambiciosa: construir a paz na mente humana. (cf. http://portal.unesco.org , tradução livre)
CERI - Centre for Educational Research and Innovation. Realiza estudos e promove um diálogo internacional sobre educação nos países da OCDE (Organisation for Economic Co-operation and Development). O Centro está sedeado em Paris e promove investigação e inovação em educação, bem como informação e discussão sobre tendências dos sistemas educativos nos países industrializados, há cerca de 30 anos. (cf. http://www1.oecd.org/cer/about.htm , tradução livre)
Clube de Roma – É um depósito de pensamento global e centro de inovação e iniciativa. Como organização não governamental sem fins lucrativos, junta cientistas, economistas, homens de negócios, altos funcionários públicos internacionais, Chefes de Estado e ex-Chefes de Estado de todos os continentes, que estão convencidos de que o futuro da humanidade não é determinado de uma vez por todas, mas sim é cada ser humano que pode contribuir para a melhoria das nossas sociedades. (cf. http://www.clubofrome.org , tradução livre)

condições de vida tanto pessoal como socialmente (Serrano, 1990). A este nível destaca-se o trabalho de Paulo Freire, que aposta na capacidade que estes grupos possuem para gerar um conhecimento colectivo que os induz a uma acção social e política. Como refere Zúñiga (1981:66, citado id.:39), "a investigação-acção só é inovadora do ponto de vista científico quando é inovadora do ponto de vista sociopolítico" (tradução livre);

- na corrente da educação permanente, na convicção de que o homem pode aprender continuamente, ao longo da vida, e, assim, encetar um processo de investigação permanente nos contextos de trabalho que contribua para o desenvolvimento das capacidades pessoais e sociais (Serrano, 1990:41);
- nos processos da sociologia de intervenção em que Hess (1981, citado por Goyette e Lessard-Hébert, 1988:19) situa as grandes marcas evolutivas dos conceitos e práticas de i-a de Kurt Lewin: a i-a de tipo socioanalítico de Elliot Jacques; a teoria intervencionista de Paulo Freire – considerado o segundo fundador da i-a, de acordo com Serrano (1990) –; as práticas centradas nos movimentos sociais de Alain Touraine, e a i-a institucional. Verifica-se, assim, que a sociologia de intervenção pretende a interacção de dois planos anteriormente designados por ciência e terreno (Goyette e Lessard-Hébert, 1988).

Numa leitura direccionada para o campo educativo escolar, Zeichner (2001) refere cinco tradições de i-a em países de língua inglesa. Destaca, nos anos cinquenta, o trabalho de Stephen Corey, que integrou o conjunto dos chamados autores do reconstrucionismo social do pós-Segunda Guerra Mundial.

Levando o trabalho de Lewin para as escolas americanas (id.), Corey acreditava numa mudança e melhoria das práticas do curriculum a partir da i-a, porque os professores investiriam nele os resultados obtidos nas suas próprias investigações (McKernan, 1999). Assumindo a vinculação entre a acção e a compreensão colectivas, aplicou esta abordagem a vários projectos de

investigação geridos por professores (Kemmis e McTaggart, 1988). Este pensamento pode ser verificado numa afirmação sua, que o traduz claramente:

> "Os estudos sobre o que é ou não pertinente para a escola têm que ser conduzidos nos contextos de salas de aula e nos meios comunitários por aqueles que terão que mudar os seus modos de fazer a seguir aos seus estudos: os professores" (Corey, 1953:viii, citado por Lavoie, Marquis e Laurin, 1996:16).

O trabalho de Corey, no entanto, apresentava-se como uma abordagem positivista da i-a na medida em que a sua grande preocupação era, através de uma recolha sistemática de dados e sua análise, verificar se a acção ou o plano de acção resultavam como se tinha previamente programado (Lavoie, Marquis e Laurin, 1996). Acresce a sua preocupação com a generalização dos resultados obtidos, na convicção de que a investigação se poderia alargar a outras populações (Serrano, 1990).

Neste período surge também o conceito de investigação-acção cooperativa (Verduin, 1967, citado por McKernan, 1999:30) para designar aquele trabalho de cooperação que as escolas encetavam com investigadores externos ao transformarem-se em seus clientes e pondo os seus alunos e professores à disposição da investigação (McKernan, ibid.).

Em finais da década de cinquenta dá-se um declínio da dinâmica de i-a em educação (Lavoie, Marquis e Laurin, 1996), o que se poderá ter devido a razões de ordem económica como resultado da falta de apoio dos governos, que prefeririam análises mais quantitativas, nomeadamente as que decorriam do aproveitamento do computador e, também, devido às posições de apoio dos reconstrucionistas à divisão entre ciência e prática e a criação de laboratórios especializados em investigação e desenvolvimento educativo (Sanford, 1970, citado por Lavoie, Marquis e Laurin, 1996:17 e por McKernan, 1999:30). Daqui resultou um isolamento dos investigadores profissionais relativamente aos professores e, consequentemente, a impossibilidade dos investigadores estudarem os problemas no terreno, particularmente as práticas inovadoras (McKernan, id.).

De acordo com Dubost (1983:124, citado por Lavoie, Marquis e Laurin, 1996:17), num contexto de desenvolvimento da i-a por elementos externos ao processo, esta passou a designar-se por desenvolvimento organizacional e

manteve os contornos positivistas que caracterizavam a i-a em educação anteriormente desenvolvida, o que redundou numa intensificação da investigação sistemática.

Terá também concorrido para o declínio das iniciativas assentes na i-a nos Estados Unidos da América um facto sociopolítico que decorre do lançamento, por parte da então União Soviética, do primeiro Sputnik. Os Norte-Americanos, entrando em competição aberta com os Soviéticos, consideraram necessário o desenvolvimento de um curriculum escolar assente nas ciências da natureza, o que deu lugar a uma inflexão em termos metodológicos, surgindo um novo cientifismo onde não era possível implementar a descrição ampla e a lógica de resolução de problemas na base da perspectiva de i-a (Clegg et al, 1978:17, citados por Goyette e Lessard-Hébert, 1988:21).

Uma terceira geração de i-a (Thirion, 1980, citada por Goyette e Lessard-Hébert, 1988:21) terá surgido como reacção aos fracassos do movimento de educação compensatória dos anos sessenta nos Estados Unidos. Tal como noutros momentos da história, também aqui a i-a surge como resposta a uma situação problemática socialmente vivida.

Alargando substancialmente as razões e a pertinência de uma viragem na orientação da teoria e prática sociais, fundamentando, deste modo, um trabalho de i-a local e regionalmente sedeado, envolvendo processos educacionais, culturais e políticos emancipatórios, Fals-Borda (2001) considera que o ano de 1970 foi um ano crucial de mudança em vários campos de estudo, nomeadamente na sociologia, na antropologia, na educação e na teologia, pois foram muitos os cientistas sociais que consideraram não ser possível continuar a aceitar "o colapso de valores e atitudes positivas para a humanidade e a natureza" (id.:27, tradução livre). Trata-se de um posicionamento radical face ao status quo que resultava de epistemologias que se acreditava reforçarem os poderes instituídos, nomeadamente o

> "capitalismo e a modernização universalista que estavam a destruir a textura cultural e biofísica de estruturas sociais ricas e diversas bem conhecidas e queridas para nós" (id.:ibid.).

Nos anos sessenta e setenta, com o aparecimento do movimento do professor-investigador, que inclui novos modos de avaliação e a metodologia

qualitativa na ciência social (McKernan, 1999), dá-se um reaparecimento dos trabalhos na linha da i-a.

Zeichner (2001) situa no movimento do professor-investigador Britânico a segunda tradição de investigação-acção em educação.

No Reino Unido, a partir de Stenhouse, com a publicação, em 1975, do livro An Introduction to Curriculum Research and Development, em que o autor defende que todo o ensino se deve basear na investigação e que a investigação e o desenvolvimento do curriculum são o campo de acção dos professores (McKernan, 1999), potencia-se um redimensionamento do papel destes profissionais relativamente ao seu trabalho, que passam a compreender melhor e, deste modo, a promover um ensino melhor.

Nesta linha, destaca-se também o papel de John Elliott e Clem Adelman com o desenvolvimento do Ford Teaching Project para ajudar os professores a desenvolverem uma aprendizagem heurística nas suas turmas (Kemmis e McTaggart, 1988). Para Elliot, o objectivo da i-a é aumentar a compreensão que o professor tem sobre os problemas com que se depara, o que confere à i-a desta corrente anglo-saxónica uma orientação diagnóstica, uma vez que o professor assume um papel exploratório face a qualquer representação sobre a situação vivida (Serrano, 1990).

A i-a com tal orientação é composta por dois elementos essenciais: por um lado, o carácter espiral do processos e, por outro, a centralidade do plano de acção que, desenvolvido e avaliado, possibilita uma amplificação e uma clarificação do diagnóstico da situação (id.).

De um enfoque no papel do professor, esta corrente de i-a passou a preocupar-se também com as condições institucionais em que aquele desenvolve a sua profissão.

Na Austrália, situa-se o movimento de i-a participativa com Stephen Kemmis e Robin McTaggart, fortemente influenciado pelo trabalho encetado no Reino Unido, que Zeichner (2001) considera a terceira tradição de i-a em educação.

A partir das mudanças operadas ao nível dos planos de estudo e da busca, por parte dos professores, de novas formas de trabalhar e de compreender o seu trabalho, surge uma dinâmica de i-a que viria a

desempenhar um papel importante na melhoria do ensino e da investigação educativa (Kemmis e McTaggart, 1988).

Destaca-se o trabalho de Wilfred Carr e de Stephen Kemmis, com a publicação da obra Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research, em 1986, que, numa perspectiva crítica, se opõem à argumentação de que a investigação educativa está reservada aos especialistas académicos; introduzem, deste modo, uma teoria crítica em que a i-a surge como processo de auto-reflexão crítica orientado por uma visão dialéctica da racionalidade, pois todos os participantes na acção estão envolvidos em todas as actividades que consubstanciam o processo de i-a, ou seja, identificação de estratégias de acção e sua execução sob um sistemático movimento de observação, reflexão e mudança.

Segundo McKernan (1999), nesta orientação crítica evita-se uma abordagem positivista-empirista e aposta-se numa filosofia crítica-interpretativa-activista que recupera os contributos de pensadores como Habermas, Paulo Freire e concepções marxistas. Interessam, portanto, as acções, que são o objecto da i-a e as suas significações.

A quarta tradição de i-a em educação (Zeichner, 2001) consubstancia-se pelo movimento do professor-investigador contemporâneo, na América do Norte, desenvolvido desde os anos oitenta, que não deriva do movimento britânico do professor-investigador nem do movimento de investigação-acção cooperativa dos anos cinquenta na América. Anderson, Herr e Nihlen (1994, citados id.:275) apontam quatro factores que consideram ter concorrido para o desenvolvimento deste movimento:

> "(1) a crescente aceitação da investigação qualitativa e do estudo de caso em educação pelas semelhanças que apresentam com as formas narrativas de pesquisa usadas pelos práticos para comunicar o seu conhecimento; (2) o trabalho altamente visível de um número de professores de escrita como Nancy Atwell (1987), que conduziu estudos de caso sobre o ensino da escrita; (3) a crescente ênfase colocada na investigação-acção nos programas universitários de formação de professores (v.g., Cochran-Smith and Lytle, 1993); e (4) o movimento do prático reflexivo no ensino e na formação de professores que reconheceu e valorizou o conhecimento prático dos professores (v.g., Zeichner, 1994)." (tradução livre)

Como quinta tradição, Zeichner (id.:274) aponta a investigação de auto-estudo (tradução livre do original self-study research) como uma tendência recente, em crescimento desde o início dos anos noventa, por parte

de professores de escolas de formação ou universidades, que pesquisam sobre a sua própria prática, o que a diferencia significativamente de outras formas de i-a levadas a cabo em contextos de ensino básico e secundário.

Este tipo de investigação tem utilizado uma grande variedade de metodologias qualitativas e focado diversas questões, nomeadamente conexões entre as experiências de vida dos professores e as suas práticas de ensino (v.g., Cole e Knowles, 1995; Zeichner, 1995, citados ibid.:276); utilização de estratégias específicas (v.g., Grimmett, 1997; Richert, 1991, citados id.:ibid.) ou implementação de filosofias educacionais específicas nos programas de formação inicial de professores (v.g., Ahlquist, 1991; Macgillivray, 1997, citados id.:ibid.); ou estudos sobre lutas de professores com questões de raça, classe e género (v.g., Ahlquist, 1991; Cochran-Smith, 1995; Martin, 1995, citados id.:ibid.).

Em resumo, pode-se dizer que o aparecimento e o desenvolvimento da i-a decorrem de inúmeros factores em sede da relação entre ciência e sociedade.

Actualmente, as características do trabalho desenvolvido, pese embora as múltiplas abordagens que o podem configurar, evidenciam uma atitude investigativa que contraria a tendência da chamada ciência social ortodoxa que "serve normalmente a função ideológica de justificar a posição e interesses dos ricos e poderosos" (Kemmis e McTaggart, 2000, citados por Lincoln, 2001:125).

Revelam, assim, preocupações de carácter emancipatório no processo de busca do conhecimento, na medida em que a investigação não só responde a questões ou interesses técnicos associados à mudança, como contribui para informar as tomadas de decisão práticas, transformando-as em sensatas e prudentes por parte dos práticos (Kemmis, 2001).

2.2. O que é a investigação-acção?

Definir i-a não é uma tarefa fácil e não há uma resposta curta a esta questão (Reason e Bradbury, 2001). Uma vasta revisão de literatura sobre a matéria mostra-nos, no entanto, que a dificuldade a este nível decorre não

tanto da complexidade dos conceitos que poderão estar associados à construção epistemológica subjacente à i-a, mas do facto de existirem diversas formas de pensar e de praticar a interacção entre as dimensões investigação e acção.

Como referem Lavoie et al. (1996), parecem existir tantas definições de i-a como investigadores. Daqui resulta a constatação da existência de uma profusão de análises das práticas investigativas, por parte dos diversos investigadores que a praticaram ou praticam, seja ao nível do modo de entender a própria natureza da pesquisa, seja ao nível dos procedimentos metodológicos, na sua senda de uma justificação para o rompimento com os pressupostos dos contornos processuais da investigação científica positivista. A este respeito refira-se, não obstante, que, ao longo do tempo, nem todos os investigadores tiveram como objectivo a crítica à ciência tradicional (Haag et al, 1975, citados por Goyette e Lessard-Hébert, 1988:28).

Na perspectiva de chegar a uma clarificação do conceito de i-a, apresentaremos, de seguida, alguns dos resultados da revisão de literatura efectuada.

2.2.1. Investigação-acção, metodologia ou método de investigação?

Frequentemente, confunde-se metodologia e método e, deste modo, classificar a i-a de uma ou de outra formas requer alguma atenção.

Michel Thiollent (1992), no âmbito de uma discussão sobre a importância da metodologia das ciências sociais relativamente à organização e condução de um projecto de i-a, define metodologia como disciplina relacionada com a epistemologia ou a filosofia da ciência cujo objectivo se traduz em

> "analisar as características dos vários métodos disponíveis, avaliar suas capacidades, potencialidades, limitações ou distorções e criticar os pressupostos ou as implicações de sua utilização. […] Além de ser uma disciplina que estuda os métodos, a metodologia é também considerada como modo de conduzir a pesquisa. Neste sentido, a metodologia pode ser vista como conhecimento geral e habilidade que são necessários ao pesquisador para se orientar no processo de investigação, tomar decisões oportunas, selecionar conceitos, hipóteses, técnicas e dados adequados." (Thiollent, 1992:25)

Neste sentido, considera que a i-a não é uma metodologia, mas sim uma estratégia de investigação "agregando vários métodos ou técnicas de pesquisa social com os quais se estabelece uma estrutura coletiva, participativa e ativa ao nível da captação de informação" (Thiollent, 1992:25).

A metodologia, assim, transforma-se em "bússola" do trabalho dos investigadores em i-a, na medida em que lhes assegura o esclarecimento das suas decisões através de princípios de cientificidade, avalia as condições de uso de cada uma das técnicas de pesquisa que adoptaram e orienta-os quanto à estrutura da investigação (id.), ou seja, orienta os investigadores na selecção de uma estrutura de raciocínio para o desenvolvimento da pesquisa.

De acordo com a perspectiva de Thiollent, existe, portanto, uma separação nítida entre metodologia, método e técnica, podendo dizer-se que a primeira constitui uma base teórica e epistemológica, um corpo de conhecimento geral, e os segundo e terceiro formas operativas de aceder à construção desse conhecimento.

Esteves (1986), por seu turno, e com base em Demo (1981), entende que a metodologia

> "corresponde a um corpo misto de conhecimentos onde se interligam, para além das técnicas próprias de uma disciplina científica ou apropriáveis por ela, elementos teóricos e epistemológicos subjacentes quer àquelas quer à prática no seu conjunto da investigação disciplinar, de modo a traçar a lógica de aproximação à realidade." (Esteves, 1986:252).

Deste modo, a i-a surge para este autor como uma metodologia, pois funciona como um todo ao integrar tanto pressupostos teóricos e epistemológicos como os meios através dos quais se pode construir um conhecimento.

Se tomarmos em consideração as seguintes definições retiradas de dicionários em uso corrente verifica-se, como sugere Thiollent (1992), que a metodologia é um "metanível", uma instância de reflexão acerca do "nível de efetiva abordagem da situação investigada com métodos e técnicas particulares" (Thiollent, 1992:25):

> "1. Arte de dirigir o espírito na investigação da verdade. 2. Estudo ou tratado dos métodos de ensino. 3. Lógica objectiva. 4. Conjunto de regras para o ensino duma ciência ou arte; didáctica. 5. Filos. Parte da Lógica que se ocupa dos métodos do

> raciocínio." (Moderno Dicionário da Língua Portuguesa, Lexicoteca, Círculo dos Leitores)
>
> "Estudo ou tratado dos métodos de ensino. Arte de dirigir o espírito na investigação da verdade. Filos. A lógica material, que tem por objecto não o acordo do pensamento consigo próprio (como a Lógica formal), mas o estudo dos métodos científicos, dos processos usados na investigação da verdade." (Machado, José Pedro, Grande Dicionário da Língua Portuguesa, Sociedade de Língua Portuguesa, Ediclube)

Neste sentido, parece plausível entendermos a i-a como estratégia, ou seja, como o caminho que se percorre na prossecução do(s) objectivo(s) traçado(s) integrado num conjunto de procedimentos de investigação que consubstanciam uma perspectiva metodológica renovada e pluralista (Esteves, 1986) já não estritamente assente em regras lógico-formais - como no caso de uma metodologia convencional –, mas em pressupostos teóricos e epistemológicos mais abertos e flexíveis que possibilitam a integração e o desenvolvimento dos objectivos específicos da i-a, bem como dos seus conteúdos de ordem social.

2.2.2. Para uma definição de investigação-acção

Se atentarmos nos contributos da literatura, podemos verificar que cada autor que reflecte sobre i-a lhe atribui um sentido e significados próprios, o que se traduz, muitas vezes, pela adopção de grande variedade de designações (Serrano, 1990). De entre várias, podem-se citar designações como investigação participativa, investigação colaborativa, investigação democrática, investigação crítica, investigação para a acção, investigação na/pela acção.

Em quaisquer circunstâncias, estes tipos de investigações integram perspectivas qualitativas de investigação em que predominam processos indutivos, contrariamente aos tipos mais convencionais (positivistas) de investigação em que os processos dedutivos marcam a tónica da construção científica. Segundo Serrano (id.), estas investigações revelam fortes influências de modelos investigativos de orientação antropológica e etnográfica e pressupõem a procura de estratégias de mudança,

> "pois investigar sobre a praxis implica sempre melhorar a realidade concreta sobre que se opera. O investigador na acção deseja sempre melhorar algo do ponto de vista social, educativo, no fundo a realidade concreta em que trabalha. Aplica as ideias procedentes de outros campos e investigações na medida em que as converte em hipóteses-acção." (Serrano, 1990:49, tradução livre)

Deste modo, a i-a surge como processo que, sendo complexo e polissémico, encerra simultaneamente estratégias e técnicas operativas com implicações tanto ao nível da melhoria das realidades sociais como dos indivíduos ou grupos que desenvolvem a investigação (id.:ibid.)

De acordo com Goyette e Lessard-Hébert (1988), que consideram também existirem diversas definições, concepções e práticas de i-a, pode proceder-se a uma classificação dos vários tipos de i-a por referência às finalidades que os investigadores lhes atribuem e à função ou funções, método(s), instrumentos e a posição e papel das pessoas implicadas no projecto. Estes autores basearam o seu trabalho na análise de três ordens de finalidades e funções ao nível da i-a – aos níveis da investigação, da acção e da formação -, na análise dos fundamentos ideológicos e epistemológicos da investigação e da acção, e na análise dos modos de operacionalização, ou seja, quais as técnicas ou instrumentos metodológicos utilizados na prossecução de um projecto de i-a.

Relativamente ao primeiro aspecto os autores começam por distinguir finalidade e função. Finalidade é entendida como um objectivo geral e global assumido por quem enceta um processo de i-a e função como uma actividade mais específica que permite operacionalizar uma finalidade (id.).

Assim, a este nível, estabelecem três ordens de finalidades e de funções da i-a embora considerem que a maioria dos investigadores as trabalham simultaneamente o que, na senda de Lewin (1948, citado id.) corresponde a não comprometer cada uma das vertentes de per si. A saber: "(1) finalidades e funções de investigação; (2) finalidades e funções de acção; e (3) finalidades e funções de formação/aperfeiçoamento" (Goyette e Lessard-Hébert, 1988:36, tradução livre).

Em jeito de síntese, estes autores enunciam que a natureza da i-a é estabelecer intencionalmente uma relação de vaivém interactivo entre uma investigação e uma acção particular (id.). Não obstante, apesar de entenderem necessário partir da interacção entre investigação, factos e intenções de acção,

bem como entre as pessoas implicadas para se compreender o que é a i-a, consideram-no insuficiente na medida em que é também imprescindível, para uma definição completa, referir uma interacção entre conceitos de investigação e de acção, pois "a investigação-acção não recorre a um conceito simples, seja ele o conceito de investigação ou o conceito de acção, mas sim a um macroconceito" (Goyette e Lessard-Hébert, 1988:202, tradução livre).

Segundo Edgar Morin (1977, citado id.:ibid.), numa reflexão sobre o pensamento complexo, os macroconceitos "reúnem em si noções até então distintas e por vezes antagónicas", o que possibilita pensar em conjunto, sem incoerências, duas ideias contrárias (Serrano, 1990).

Uma das possibilidades de contribuir para uma definição de i-a pode ser, como o fazem Kemmis e McTaggart (1988), reflectindo sobre a i-a em educação, uma afirmação do que se considera não ser a i-a. Assim, estes autores inventariam quatro pontos em que caracterizam estes não-ser da i-a:

> "1. Não é aquilo que os educadores fazem habitualmente quando reflectem sobre o seu trabalho. A investigação-acção é mais sistemática e colaboradora e recolhe dados sobre os quais se baseia uma rigorosa reflexão em grupo" (McTaggart, 1988:29, tradução livre).

Se a respeito deste ponto reflectirmos sobre a realidade portuguesa, cremos que os autores se referem a um tipo de reflexão isolada e pouco sistemática que os professores e educadores realizam no âmbito do seu desenvolvimento profissional. Embora a situação seja algo diferenciada nos dias que correm, tradicionalmente os profissionais de educação portugueses trabalham pouco em equipa e a sua reflexão torna-se, assim, isolada e pontual e pouco enquadrada em processos de reflexividade contínuos e assentes em perspectivas sistemáticas de construção de conhecimento. Excepção seja feita, no entanto, para o trabalho que desenvolvem quando estão integrados em projectos baseados em metodologias activas de investigação e de acção ou quando estão envolvidos em acções de formação enquadradas e fortemente radicadas nos contextos profissionais.

> "2. Não é simplesmente a resolução de problemas. A investigação-acção implica a colocação de problemas e não apenas a solução de problemas. Não parte da contemplação dos «problemas» como factos patológicos. A investigação-acção procura melhorar e compreender o mundo através de mudanças e da aprendizagem

> de como melhorá-lo a partir dos efeitos das mudanças alcançadas" (McTaggart, 1988:29, tradução livre).

Na verdade, um projecto de i-a não é sinónimo de uma perspectiva de activismo perante um conjunto de problemas constatados. Ainda que a resolução de problemas esteja subjacente ao processo de i-a estes não são entendidos, como referem os autores, num sentido patológico. Pelo contrário, são entendidos como campo de possibilidades e até indutores de mudança e como meio facilitador de aprendizagem colectiva. Num processo de mudança os problemas são compreendidos e a acção encetada para a sua resolução ultrapassa o sentido restrito de solução, situando-se mais no campo de uma atitude de interlocução relativamente aos problemas, o que potencia, promove ou induz transformações nos modos de pensar e de agir no mundo.

> "3. Não é uma investigação acerca de outras pessoas. A investigação-acção é uma investigação realizada por determinadas pessoas acerca do seu próprio trabalho, com o fim de melhorar aquilo que fazem, incluindo o modo como trabalham com e para os outros. A investigação-acção é uma investigação que considera as pessoas como agentes autónomos e responsáveis, participantes activos na elaboração das suas próprias histórias e condições de vida, capazes de ser mais eficazes nessa elaboração porque conhecem aquilo que fazem e capazes de colaborar na construção da sua história e das suas condições de vida colectivas. Não considera as pessoas como objectos de investigação, mas motiva-as para trabalhar juntas como sujeitos conscientes e como agentes da mudança e da melhoria" (id.:ibid., tradução livre).

A i-a, não é, portanto, um tipo de investigação em que existe um distanciamento do investigador face ao objecto de estudo que se traduz pela assunção dos actores que integram esse objecto de estudo como, estritamente, objectos de investigação. Em i-a, esses actores são entendidos como sujeitos da própria investigação e contribuem decisivamente para ela através de um processo de construção colectiva que promove e induz mudanças tanto nesse colectivo, como nos contextos que o rodeiam.

> "4. Não é «o método científico» aplicado ao ensino. Não se trata simplesmente de um dos ângulos de visão do «método científico», que são numerosos. A investigação-acção não se limita a submeter a prova determinadas hipóteses ou a utilizar dados para chegar a conclusões. Adopta uma visão da ciência social diferente daquela em que se baseiam as ciências naturais (nas quais os objectos da investigação podem ser, legitimamente, tratados como «coisas»); a investigação-acção diz também respeito ao próprio «sujeito» (o investigador). O seu ponto de vista é diferente dos métodos das ciências históricas porque a investigação-acção preocupa-se com a mudança das situações e não apenas com a sua interpretação. A investigação-acção é um processo que segue uma evolução sistemática e muda tanto o investigador como as situações em que este age; nem as ciências naturais nem as ciências históricas

têm este duplo objectivo" (McTaggart, 1988:30, tradução livre, palavras entre aspas da responsabilidade dos autores).

A i-a pressupõe a implicação dos investigadores com o seu objecto de estudo na perspectiva da sua mudança. Deste modo, o investigador não é neutro face ao objecto investigado e, bem pelo contrário, age com intenção de o modificar. Esta perspectiva do trabalho investigativo rompe, assim, com as tradições de investigação mais convencionais no seio das ciências sociais em que a neutralidade e distanciamento dos investigadores face ao objecto de estudo são a base instrumental da construção da objectividade e fiabilidade da investigação.

A partir destes não-ser da i-a, Kemmis e McTaggart (1988) estabelecem o que entendem ser dezassete pontos-chave deste tipo de investigação. Porque se tornaria exagerado proceder a uma total explanação de cada um deles, limitar-nos-emos a elaborar um síntese que os possa traduzir abreviadamente, dando destaque àqueles que nos parecem melhor ilustrar a i-a.

Assim,

- a i-a surge como um tipo de investigação em que a melhoria da educação emerge através da sua mudança e da aprendizagem a partir dos efeitos dessas mudanças. No caso vertente, o trabalho desenvolvido teve subjacente o pressuposto de que a escola muda na correspondente medida em que muda a sua relação com a comunidade em que está inserida. O processo de mudança foi, deste modo, resultado e causa de processos de aprendizagem a nível educativo e social situados tanto do lado da escola como do da comunidade.
- A i-a acontece com base na participação das pessoas a partir das suas práticas e desenvolve-se através de uma espiral introspectiva, ou seja, uma espiral de ciclos de planificação, acção, observação e reflexão.
- É uma investigação colaborativa na medida em que implica em todo o processo não só os responsáveis mais directos pela acção de melhoria como o maior número possível de pessoas que

possam ser afectadas pelas práticas em questão. No caso da investigação de que damos testemunho tal verificou-se na medida em que, pese embora a investigação se basear na acção das escolas e dos jardins de infância, se assumiu como imprescindível para o processo investigativo integrar todo o tipo de contributos, nomeadamente os provenientes das famílias dos alunos e dos autarcas das aldeias no seio das quais o projecto se desenvolveu.

- A i-a cria comunidades autocríticas de pessoas que participam e colaboram em todas as fases do processo de investigação. Da forma como se desenvolveu este processo no seio da nossa investigação daremos conta mais adiante, quando nos dedicarmos à "investigação e os investigadores – a emergência do investigador colectivo".
- A i-a é um processo sistemático de aprendizagem em que, através da "inteligência crítica" a prática se transforma em praxis, ou seja, uma acção criticamente informada e comprometida.
- O processo de teorização que a i-a induz nos seus participantes decorre de uma permanente interpelação das práticas através de um questionamento das circunstâncias de acção e das suas consequências, e uma compreensão das relações entre as circunstâncias de acção, a acção e as suas consequências nas suas próprias vidas.
- Através de práticas e de reflexões sistemáticas, constroem-se provas prementes que de as práticas, as ideias ou representações instituídas eram erradas ou desadequadas.
- A prova em i-a não passa unicamente pelo registo descritivo do que ocorre, mas também pela compilação e recompilação e análise dos juízos, reacções e impressões dos investigadores sobre o que ocorre.
- A i-a é um processo político na medida em que implica os investigadores nas mudanças que afectam os outros, o que gera, por vezes, resistência à mudança tanto neles como nos outros.

Cruzando a perspectiva destes investigadores com a compilação que Serrano (1990:53-55) elaborou a partir de várias definições de i-a, numa sequência cronológica (Corey, 1953; Bruyne e al., 1974; Lewin in Barbier, 1977; Thirion, 1980; Vuille, 1981; Escudero, 1987; Carr e Kemmis, 1988; Goyette e Lessard-Hébert, 1988; Donoso, 1988 e Kemmis e McTaggart, 1988), chega-se, em jeito de síntese, à elencagem das seguintes ideias para definir o conceito de i-a:

- A i-a propõe-se a uma mudança, transformação e melhoria da realidade social, o que acontece com base num processo de colaboração de vários intervenientes na investigação;
- Desenvolve-se numa espiral introspectiva de ciclos de planificação, acção, observação sistemática e reflexão a que se seguem ciclos de replanificação que originam novas observações e reflexões;
- É um processo sistemático de aprendizagem contínuo na medida em que os participantes agem conscientemente;
- Orienta-se para a criação de grupos de reflexão autocríticos de pessoas que se implicam num processo de transformação;
- Na medida em que encerra um sentido democrático, que lhe advém do facto de todos poderem nela participar e assumir responsabilidades ao longo do processo investigativo, é participativa;
- Do ponto de vista metodológico concebe-se de modo amplo e flexível: utiliza métodos e técnicas diversos, combinando, assim, diferentes fontes de informação e um retorno aos dados sempre que se entender necessário; procede por triangulação de métodos; o seu desenho não se estabelece como modelo a priori, mas vai-se construindo por negociação à medida do seu desenvolvimento;
- Promove um novo tipo de investigador, ou seja, um investigador que, a partir da sua realidade tenta contribuir para a resolução de problemas, mudar e melhorar as práticas;

- É uma investigação que se constrói na e a partir da realidade situacional, social, educativa e prática dos sujeitos implicados, o que é o mesmo que dizer que é um tipo de investigação para a qual a prática constitui a génese. Não está, no entanto, fechada a outros contributos, sejam eles teorias ou práticas;

Posto isto, consideramos necessário situar a i-a por referência às diferentes formas de captar e de compreender a realidade.

Assim, se estabelecermos uma comparação entre a perspectiva de construção científica do paradigma positivista e a i-a, baseando-nos nos contributos de Goyette e Lessard-Hébert (1988), verifica-se que

- no primeiro, existe neutralidade dos métodos investigativos enquanto que na i-a os métodos desenvolvem sistemas sociais e actualizam um potencial humano;
- no primeiro, observa-se a realidade presente e na i-a observa-se a realidade presente, mas tenta-se interpretá-la em relação com a compreensão do passado e a concepção de um futuro desejável;
- no primeiro, o investigador não se implica com o objecto de estudo e as pessoas são consideradas como objecto de estudo, enquanto que na i-a as pessoas são entendidas como sujeitos que se autoanalisam e com os quais se colabora;
- no primeiro, os casos individuais não interessam se não forem representantes de uma população ao passo que em i-a os casos individuais são assumidos como potenciais fontes de conhecimento;
- em termos de linguagem para descrever o objecto, no primeiro utiliza-se o sentido denotativo de uma palavra e na i-a a conotação ou a metáfora são aceitáveis;
- relativamente à existência do objecto estudado, o paradigma positivista considera que este existe independentemente do ser humano, enquanto que em i-a o objecto estudado é entendido como uma criação do ser humano;
- os fins epistemológicos no positivismo centram-se na predição de acontecimentos a partir de um conjunto hierarquizado de

hipóteses e proposições e, deste modo, utiliza-se a indução e a dedução como estratégia de desenvolvimento do conhecimento; em i-a constroem-se planos de intervenção que permitam alcançar os objectivos desejados e definem-se conjecturas, criam-se situações propícias para a aprendizagem e a modelação do comportamento;

- no paradigma positivista toma-se como critério de êxito a consistência lógica, a predição e o controle, enquanto que em i-a tal critério se traduz comprovando-se se as acções realizadas permitiram alcançar os resultados previstos;
- quanto ao tipo de generalização, o primeiro considera-a universal e independente de qualquer contexto e em i-a considera-se limitada e dependente do contexto.

Tendo agora como referência os paradigmas interpretativo e o crítico, pode verificar-se que em i-a predominam perspectivas que se filiam nestas orientações investigativas.

Nestes dois paradigmas encontram-se pontos de grande convergência. No que respeita à sua visão da realidade ambos a vêem como em construção, múltipla, holística e divergente e o mesmo acontece relativamente às intenções de generalização. Assim, a este nível, ambos consideram que a generalização é limitada pelo contexto e pelo tempo, se realiza de forma indutiva e é centrada nas diferenças constatadas (Serrano, 1990).

No paradigma interpretativo, sobressai um interesse pela compreensão, interpretação e pela partilha da compreensão, enquanto que no paradigma crítico surge a libertação e a emancipação para criticar e para identificar o potencial de mudança. Deste modo, o primeiro tem em conta os valores, considerando que estes influenciam na solução dos problemas, na construção teórica, no método e na análise, e o segundo encerra um paradigma de investigação marcado pelos valores e pela crítica da ideologia (id.).

Neste sentido, embora em i-a se possam encontrar componentes quer do paradigma interpretativo, quer do crítico, é mais próximo deste último que ela se situa pelas preocupações que aquele apresenta com a mudança social e pelo papel que exerce na transformação da realidade, o que corresponde ao

objectivo da i-a de aplicação sistemática dos conhecimentos à realidade em ordem à sua transformação (Serrano, 1990).

Em jeito de síntese, podemos dizer com Serrano, que a i-a é

> "um processo circular de indagação e análise da realidade no qual, partindo dos problemas práticos e a partir da óptica de quem os vive, procedemos a uma reflexão e actuação sobre a situação problemática com intenção de melhorá-la, implicando no processo os que vivem o problema, que se convertem em autores da investigação." (id.:58, tradução livre)

A esta definição acrescentaríamos que este processo circular o é, mas de forma espiral, pois, em i-a, quando se procede à análise da realidade e se intervém sobre ela, tal acontece no pressuposto de que a acção pode mudar essa realidade e a mudança transporta em si conhecimento construído no vaivém permanente entre reflexão e acção, o que acontece em ciclos contínuos que recuperam os anteriores e se projectam para os seguintes.

2.3. Tipologias de investigação-acção

É possível agrupar os vários tipos de i-a, atendendo à amplitude de campos da sua utilização e, consequentemente, às finalidades e funções que lhe são atribuídas pelos seus diversos praticantes. Lavoie, Marquis e Laurin (1996) constatam a existência de autores para quem o tipo de i-a tanto pode ser determinado com base na análise dos seus fundamentos relativamente ao campo em que se situam, como de acordo com a origem da inovação ou, ainda, com o nível ou grau de participação dos investigadores e dos actores na investigação.

Neste sentido, apresentam cinco agrupamentos de tipologias de i-a segundo as propostas de Desroches (1982), Gélinas e Brière (1985), Hugon e Seibel (1986), McKernan (1988) e Côté-Thibault (1991).

Desroches (1982, citado por Goyette e Lessard-Hébert, 1988:38-41 e Lavoie, Marquis e Laurin, 1996:74-75) apresenta uma tipologia de participação associada a qualquer um dos três tipos de i-a seguintes:

- Uma investigação de explicação ou investigação sobre, ou seja, uma investigação sobre a acção, mas sem acção, em que a explicação surge com a função de esclarecer as respostas às questões sobre quais são as causas de que a acção seria o efeito.
- Uma investigação de aplicação ou investigação para no âmbito da qual o actor dispõe e o investigador propõe.
- Uma investigação de implicação ou investigação por, que tanto pode ser uma investigação em que os investigadores se implicam na acção dos actores, como uma investigação em que os actores se implicam na investigação dos investigadores.

Tendo em conta os níveis de participação dos investigadores na acção e dos actores na investigação, Desroches elaborou uma tipologia de oito i-a em que a participação varia de uma i-a integral, que é aquela em que interagem a explicação, a aplicação e a implicação, e uma i-a vagabunda, em que existe ausência de explicação, de aplicação e de implicação.

Entre estes dois extremos situam-se tipos de participação que considera como aplicada (em que existe explicação e aplicação, mas não implicação), distanciada (em que existe explicação e implicação, mas não aplicação), informativa (em que existe apenas explicação), espontânea (em que só existe implicação), utilitária (em que só existe aplicação), e militante (em que existe aplicação e implicação e não explicação).

De acordo com Goyette e Lessard-Hébert (1988) nesta tipologia estão incluídas categorias que integram a ordem das finalidades de investigação – a explicação e a aplicação – e que estão a associadas a uma outra categoria que pertence à ordem dos meios pela acção e pelos seus actores – a implicação. Deste modo, consideram que a implicação surge em Desroches como função instrumental e intermediária tanto ao serviço de finalidades de investigação como de acção, com a excepção das investigações espontâneas e das investigações vagabundas.

Gélinas e Brière (1985, citados por Lavoie, Marquis e Laurin,1996:69-72) estabelecem uma tipologia de i-a assente em duas dimensões: uma, o doseamento da i-a em que se procura um equilíbrio entre investigação e

acção, e outra, a natureza da intervenção em que se integram perspectivas de finalidade, de abordagem metodológica, de iniciação e de paradigmática.

No primeiro caso integram-se investigações diagnósticas em que a investigação é organizada para guiar a acção; investigações centradas na participação dos actores, que devem estar implicados desde o princípio no processo de investigação e de acção; investigações empíricas em que, na sequência de uma acção, se leva em consideração o que se faz e o que se passa nessa acção; investigações experimentais, em que se controla a eficácia de aplicação de uma determinada técnica; investigações centradas sobre o discurso; investigações de tipo inquérito (informativo, participativo, consciencializante); e investigações centradas na acção.

No segundo caso, Lavoie et al. (1996) apenas exploram duas perspectivas: a perspectiva de finalidade em que as investigações são agrupadas de acordo com a orientação geral das concepções e dos valores das pessoas e das actividades; e a perspectiva de abordagem metodológica em que as investigações são agrupadas segundo a forma e o modelo de actividades.

Hugon e Seibel (1986, citados id.:72-74), por seu turno, organizam as i-a segundo factores como a proximidade do terreno, o número de actores implicados, e origem e a utilização dos dispositivos da investigação.

Relativamente ao primeiro factor, integram-se investigações tendo em conta a imersão do(s) investigador(es) no terreno de investigação (investigações próximas do tipo etnográfico); a associação entre investigadores profissionais e práticos (investigações que, embora no seu âmbito associem investigadores profissionais e actores, se realizam no exterior do terreno da sua prática); e a associação entre investigador permanente e equipas locais (são as chamadas investigações-rede em que um investigador permanente conduz investigações localmente geridas por equipas locais e a implicação destes na investigação varia).

Quanto ao segundo factor, as investigações são classificadas quanto ao número de actores implicados, nomeadamente os actores institucionais, os actores directos, os indirectos e os parceiros exteriores.

No terceiro caso, em que a origem e a utilização dos dispositivos da investigação são o factor de classificação das i-a, integram-se aquelas

investigações vocacionadas para a inovação e a transformação. Nas investigações para a inovação desencadeiam-se processos inovatórios através das próprias investigações e os actores envolvidos procedem por experimentação na tentativa de enriquecimento do modelo proposto pela investigação. Nas segundas verifica-se que a transformação é anterior ao início da investigação e esta funciona para as equipas como forma de incitação suplementar, de sustentação institucional ou ajuda na avaliação da inovação encetada.

McKernan (1988, citado por Lavoie et al., 1996:75-76) agrupa os diversos tipos de i-a de acordo com a sua tradição de proveniência, adoptando as designações de tradicional 1 para incluir as investigações desenvolvidas por Dewey, Lewin e Corey, tradicional 2 onde inclui os trabalhos de Stenhouse e Elliot e tradicional 3 com Carr, Kemmis, Freire e Habermas.

Côté-Thibault (1991, citada id.:76-83) sintetiza cinco tipos de i-a:

- ***A mudança planificada ou o processo de resolução de problemas*** – aplicado à educação e centrado na aprendizagem, este processo de resolução de problemas pressupõe a consecução de seis etapas: (1) identificação de um problema a partir das necessidades; (2) identificação de possibilidades de solução; (3) escolha de uma estratégia de solução com base nas alternativas identificadas; (4) aplicação da estratégia; (5) avaliação; (6) ensaio de outra estratégia.
- ***A metodologia de sistemas flexíveis*** – este tipo de investigações põe a tónica nas percepções dos actores sobre a modelização. A mudança surge pela investigação e no confronto das diferentes representações que os vários membros têm da organização a que pertencem. É um modelo assente em sete etapas em que se visa o desenvolvimento de novos modelos da organização em questão, desenvolvimento este feito pelos seus membros com base em metáforas e analogias: (1) a situação que constitui o problema; (2) a situação problemática enunciada; (3) enunciados de base de sistemas pertinentes de actividades humanas; (4) modelos conceptuais de sistemas pertinentes de actividades humanas (conceitos de sistema formal e outros

modelos ou teorias sistémicas); (5) comparação destes modelos conceptuais com a situação problemática enunciada; (6) mudanças desejáveis praticáveis; (7) acção para melhorar a situação que constitui problema.

- ***O modelo de i-a do «Ford Teaching Project»*** – no âmbito deste projecto postula-se que através de um processo de i-a é possível induzir nos professores o conhecimento das teorias implícitas que guiam as suas práticas profissionais, bem como contribuir para que estes teorizem sobre as suas práticas, as modifiquem, gerando novas práticas e generalizando-as. Este modelo desenvolve-se em três ciclos: ciclo 1, identificar a ideia geral e implementação das primeiras acções; ciclo 2, rever a ideia geral e implementar as acções seguintes; ciclo 3, rever o plano geral e implementar as acções estratégicas.
- ***O modelo australiano do «Action Research Planner»*** – este modelo é o primeiro que se dirige especificamente aos práticos em educação. No seu âmbito propõe-se o desenvolvimento de uma i-a sem a participação de investigadores (externos). Desenvolve-se em ciclos espirais repetitivos, que integram momentos de planificação, de acção e observação, de reflexão, o que dá lugar, no ciclo seguinte, a uma planificação revista, a uma nova acção e observação e as novas reflexões.
- ***A grelha de i-a de Morin e Landry*** – esta grelha, concebida por Côté-Thibault (1991), surge em forma de círculos concêntricos divididos em cinco partes, cada uma delas correspondente aos elementos considerados essenciais de uma i-a: discurso, acção, contrato, participação e mudança. Para cada um destes elementos são assinalados vários graus: tipos de envolvimento, modos de funcionamento e as relações entre intervenientes e investigadores numa investigação prática. Os dois últimos círculos são os que se relacionam mais directamente com a i-a e surgem num contínuum que conduz à i-a integral onde, para que se possa atingir uma produção de mudança e uma reflexão

conscientizante, é necessária uma colaboração estreita dos investigadores e dos actores em todas as etapas do processo.

A propósito da escola australiana no âmbito da i-a, destaca-se a contribuição de Carr e Kemmis (1986) com a sua i-a como ciência educativa crítica. Para estes autores o tipo de i-a que

> "melhor integra os valores de uma ciência educativa crítica é a emancipatória, pois neste tipo de i-a a responsabilidade pelo desenvolvimento da prática, compreensões e situações é assumida pelo grupo de práticos que as vêem como construídas socialmente nos processos interactivos da vida educacional" (Carr e Kemmis, 1986:203, tradução livre).

Neste tipo de i-a, o desenvolvimento educativo é entendido como uma acção conjunta no âmbito da qual se assume um compromisso conjunto para o desenvolvimento de práticas educativas como formas de interacção que, tomadas em conjunto, constituem o tecido das relações sociais e educativas (id.).

No processo de i-a existe uma tensão dialéctica entre reflexão e acção, pois estas se informam mutuamente sob um processo programado de mudança, observação, reflexão e de modificação, o que pode ser traduzido por uma espiral auto-reflexiva em que o plano é prospectivo relativamente à acção e retrospectivamente construído com base na reflexão, a acção é retrospectivamente orientada pela reflexão passada e na base da qual o plano foi feito e prospectivamente orientada para a observação e reflexão futura que, por sua vez, avaliará os problemas e os efeitos da acção (id.).

Na i-a emancipatória o grupo trabalha em torno dos hábitos, dos antecedentes, das tradições, das estruturas de controlo e das rotinas burocráticas para que lhe seja possível identificar os aspectos da educação e do ensino que são contraditórios e irracionais. Assim, assume a sua responsabilidade na manutenção e na mudança das práticas e das compreensões que caracterizam a situação vivida, mas, concomitantemente, assume as limitações do seu poder de mudança. Não obstante, orienta a acção de forma a operacionalizar o melhor possível os valores educacionais com os quais se comprometeu (id.).

Daqui resulta que no centro deste tipo de investigação se encontra a dupla dialéctica teoria/prática e indivíduo/instituição, pois inclui não só um

pensamento crítico individual, mas também um colectivo de mudança que procura mudar as instituições que gera através de práticas conjuntas de comunicação, de tomada de decisão, de trabalho e acção sociais (Carr e Kemmis, 1986).

Numa perspectiva mais recente, Kemmis e Wilkinson (1998) apresentam um tipo de i-a, a i-a participativa, como sendo um tipo de investigação cuja preocupação assenta na "ajuda das pessoas para investigarem e mudarem as suas realidades sociais e educacionais, mudando algumas práticas que constituem as suas realidades vividas" (Kemmis e Wilkinson, 1998:21-21, tradução livre).

Como características centrais da i-a participativa afirmam que:

- É um processo social na medida em que trabalha deliberadamente a relação entre o individual e o social. Com Habermas (1992) consideram que, tal como não é possível a individualização sem a socialização, também a sociabilização não é possível sem a individualização; por outro lado, estes processos continuam a dar corpo às relações individuais e sociais em qualquer circunstância;
- É participativa na medida em que as pessoas só podem fazer i-a "sobre" si próprias, individual e colectivamente. Neste tipo de i-a há um envolvimento dos actores na análise crítica dos seus saberes e categorias interpretativas, ou seja, na análise crítica das suas representações, capacidades e valores e sobre as formas como se interpretam a si próprios e à sua acção no mundo.
- É prática e colaborativa, pois os actores, através de um processo de análise dos actos que os ligam aos outros em interacção social, procedem a um trabalho de exploração dos seus actos de comunicação, produção e organização social, bem como à descoberta de formas de melhoramento das suas interacções através da mudança das acções que as constituem. É um trabalho de colectivo, por isso, é uma investigação "com" os outros.

- É emancipatória na medida em que é um processo no qual os actores tentam perceber até que ponto as suas práticas são influenciadas pelas estruturas sociais alargadas e de que forma podem intervir para se libertarem dos constrangimentos que daí decorrem ou, pelo menos, como minimizar os seus efeitos ao nível das formas de irracionalidade, ineficiência, injustiça e insatisfação com que as pessoas trabalham e vivem, contribuindo, assim, para a estruturação de uma vida social partilhada.
- É crítica: desta participação emerge, a partir da busca de alternativas, um processo de contestação e de reconstrução dos modos de interpretar e descrever o mundo, de trabalhar e de se relacionar com os outros.
- É recursiva (reflexiva, dialéctica), pois procura contribuir para que as pessoas investiguem a realidade para a mudarem (Fals-Borda, 1979, citado por Kemmis e Wilkinson, 1998) e para que mudem a realidade para a investigarem. Tal trabalho realiza-se através da mudança das práticas numa espiral de ciclos de acção crítica e auto-crítica e reflexão como um processo social deliberado para que aprendam mais sobre as suas práticas, as estruturas sociais que as constrangem e os contextos sociais em que as suas práticas acontecem. É um processo de aprender fazendo.

2.4. Estrutura metodológica da investigação-acção

Associado ao desenvolvimento de uma i-a está sempre presente a ideia de ciclo espiral (Lavoie, Marquis e Laurin, 1996). Esta ideia, no entanto, não significa a existência de repetição, mas sim de desenvolvimento no sentido em que os ciclos se sucedem enriquecidos pelos precedentes (Lessard-Hébert, 1991, citado id.).

Um ciclo pode encerrar o sentido de um conjunto de fases ou etapas de trabalho que se projecta para novos ciclos, em espiral. Estas fases variam de

acordo com os modelos apresentados por diversos autores, o que se pode constatar por dois exemplos a este nível. Para Goyette e Lessard-Hébert (1988)

> "O ciclo começa pela exploração e pela análise da experiência. Mas a realização de um projecto conduz a mudanças tanto na situação estudada como nos participantes. Um ciclo completa-se por uma interpretação, uma conclusão e uma tomada de decisão que conduz geralmente à perseguição de um outro ciclo no qual uma experiência modificada e enriquecida é explorada e analisada" (Goyette e Lessard-Hérbet, 1988:185, tradução livre);

para De Bruyne, Herman e De Schoutheete (1984, citados id.:ibid.) o ciclo da i-a

> "caracteriza-se […] por ciclos repetidos que comportam a definição do problema, a condução de investigações, o feed-back de informações e a concepção de um plano de acção."

Deste modo, várias são as propostas de organização estrutural de i-a e diversas são as obras em que se podem encontrar referências a modelos de i-a (v.g. Goyette e Lessard-Hébert, 1988; Lavoie, Marquis e Laurin, 1996; McKernan, 1999; Serrano, 1990).

A este nível é interessante registar que, na bibliografia consultada, as referências que cada autor faz sobre os diversos contributos ao nível da i-a situam-se quase exclusivamente nos autores da mesma origem linguística ou tradição investigativa. Esta nossa constatação junta-se à crítica do autor brasileiro Carlos Rodrigues Brandão (2004), no texto "A pesquisa participante e participação da pesquisa", no qual, enumerando um vasto conjunto de situações sobre a especialidade em que não só a contribuição da tradição latino-americana como a de autores importantes é esquecida, refere que

> "De um lado e do outro do Oceano Atlântico e do Rio Grande simplesmente nos ignoramos, ou nos esquecemos uns dos outros. E este é um procedimento «de confraria» na verdade estranho a teóricos e praticantes da pesquisa participante. Pois eis que praticamos uma alternativa de criação de conhecimentos humanos e sociais onde diálogo e o reconhecimento do outro, através daquilo em que ele nos é diferente, ocupam sempre um lugar de destaque em nossas agendas de princípios.
> […]
> O reconhecimento da contribuição do outro, do diferente e a partilha de seus saberes e experiências deveriam ser um ponto de partida da prática da pesquisa participante. Mas, da mesma forma como vemos acontecer em outros campos da pesquisa académica, não o são. Também aqui nós nos citamos e aos «nossos» repetidas vezes. Também aqui não apenas criamos tendências e tradições, o que é bastante

> salutar. Mas acabamos por nos encerrar nelas ou em suas vizinhanças, como atores de confrarias. O que é, convenhamos, a negação do que propomos em teoria e em planos da prática" (Brandão, 2004:15).

Nesta secção, não é nossa intenção proceder a uma explanação exaustiva dos modelos organizativos de i-a. Ficar-nos-emos pela referência a alguns deles, nomeadamente modelos com algum significado do ponto de vista temporal ou que surgem como referência marcante no contexto global do desenvolvimento da i-a.

O primeiro modelo em questão é o de Kurt Lewin, que McKernan (1999) integra no tipo de modelos de i-a que encerram uma visão técnico-científica da resolução de problemas.

Como já referimos, a i-a de Lewin situa-se numa perspectiva positivista da ciência social, sendo a sua maior preocupação um trabalho direccionado para o estabelecimento de leis gerais para a vida social, o que seria conseguido através de experiências de campo que possibilitariam aos indivíduos a obtenção de um conhecimento prático situacional que lhes permitiria provocar mudanças sociais (id.).

Para Lewin (1947, citado id.:38), a i-a desenvolve-se seguindo passos cuidadosos de planificação, de identificação de factos, de execução e de análise: a planificação inicia-se com um problema para o qual é necessário encontrar uma solução ou com uma ideia geral; segue-se uma etapa de reconhecimento ou identificação de factos que resulta na construção de um plano geral para a resolução do problema detectado; o plano é então posto em prática e analisa-se a sua execução e os resultados obtidos para avaliar a acção desenvolvida, o que pode mostrar a necessidade de realizar mudanças no plano geral. Esta etapa dá origem a um desenvolvimento em espiral de uma ou novas acções que induzem o aparecimento de mais planificação, acção, avaliação e tomada de decisões.

Segundo Kemmis e McTaggart (1988), esta perspectiva organizativa da i-a de Lewin revela o reconhecimento da necessidade de construção de planos de acção flexíveis e que não é possível, na prática, prever tudo o que se deve fazer. Percebe-se, assim, a preocupação de Lewin com a acção e a reflexão para que estas pudessem provocar a emergência de mudanças nos planos de

acção à medida que as pessoas participantes aprendiam com a sua própria experiência.

Daqui resulta que, para Kemmis e McTaggart (1988), a i-a de Lewin

> "é o modo no qual grupos de pessoas podem organizar as condições nas quais podem aprender com a sua própria experiência e fazer com que esta experiência seja acessível a outros" (Kemmis e McTaggart, 1988:14, tradução livre).

Este procedimento associa a i-a de Lewin a uma perspectiva de engenharia social (Lewin, 1946:38, citado por McKernan, 1999) e evidencia que o seu fundamento se encontrava na metodologia racional científica sistémica (McKernan, id.).

O segundo modelo em questão é o de John Elliott.

McKernan (id.) integra-o num tipo de i-a que designa por i-a prático-deliberativa. Este modelo insere-se numa fase de desenvolvimento de i-a em que se dá um certo rompimento com perspectivas mais direccionadas para a medição e o controle e se valoriza a mudança de interpretação humana, a comunicação interactiva, a deliberação, a negociação e a descrição detalhada. Surge nesta fase uma preocupação maior com o processo do que com os produtos finais.

O trabalho de Elliott teve grande impacto na investigação sobre o curriculum que, nos anos setenta do século passado, estava dominada pela tradição do positivismo no Reino Unido. Segundo McKernan (id.), a inovação da reflexão de Elliott residia na sua insistência sobre o facto de que ensinar é iniludivelmente uma actividade teórica e que, por isso, os professores precisavam de interpretar a sua prática quotidiana na busca do auto-desenvolvimento reflexivo. Elliott propunha, assim, a reunificação da teoria com a prática à qual subjazia a ideia de que o investigador da acção desenvolve uma compreensão interpretativa pessoal a partir do trabalho sobre os problemas práticos e que a compreensão teórica faz parte da acção e do discurso práticos (Elliott, 1987, citado id.:43).

O modelo do processo de i-a de Elliott retoma o modelo de Lewin e introduz-lhe as seguintes ideias: a primeira é de que existe a possibilidade de se modificar a ideia inicial (Lewin apenas previa a mudança do plano geral); a segunda é que o reconhecimento inclui a análise e a descoberta dos factos e

repete-se ao longo da espiral de actividades sem se circunscrever à fase inicial do processo (no modelo de Lewin, o reconhecimento apenas acontece no início); a terceira tem a ver com o facto da implementação de uma fase da acção não ser linear, resultando daqui que a avaliação dos efeitos de uma acção não deve ser feita até que se tenha comprovado em que medida ela foi implementada (Elliott, 1993:89).

Outro modelo em questão é o de Susman e Evered (1978, citados por Goyette e Lessard-Hébert, 1988:191). Para estes autores a i-a é um processo cíclico que encerra cinco fases essenciais: a do diagnóstico, a da planificação da acção, a da realização da acção, a da avaliação e a da definição de novos conhecimentos.

Na fase de diagnóstico procede-se a uma identificação ou definição do problema; na de planificação ao estudo das possibilidades de acção susceptíveis de resolver o problema; na de realização da acção à escolha de um programa de acção; na de avaliação ao estudo do efeitos do programa de acção; e na de definição de novos conhecimentos à identificação de descobertas de interesse geral.

De acordo com Goyette e Lessard-Hébert (id.) cada uma das fases deste modelo corresponde a uma função específica da i-a, mas, não obstante os seus proponentes as considerarem essenciais para o desenvolvimento de uma i-a, deixam em aberto a possibilidade de os investigadores relevarem particular importância a uma ou a outra destas fases.

Na mesma obra, Goyette e Lessard-Hébert (id.:192) apresentam também um modelo organizativo de i-a que consideram próximo do de Susman e Evered. Assim, propõem um ciclo espiral que contempla uma primeira fase de exploração e análise da experiência a partir das necessidades dos práticos; uma segunda fase de enunciado de um problema de investigação (segundo a análise de Lavoie, Marquis e Laurin, 1996, sobre o modelo, esta fase corresponde ao momento em que se relacionam as variáveis em presença com as proposições de solução do problema); uma terceira de planificação de um projecto; uma quarta dedicada à realização do projecto; uma quinta de apresentação e análise dos resultados obtidos; e, por fim, uma sexta de interpretação-conclusão e de tomada de decisões.

Segundo os autores, este ciclo espiral de i-a pode ser levado a cabo tanto individual como colectivamente.

Outro modelo que pode referenciar-se é o de Kemmis e McTaggart (1988) ou modelo de Deakin do processo de i-a, que adopta o nome da universidade australiana em que trabalham estes investigadores.

Côté-Thibault (1991:51, citada por Lavoie, Marquis e Laurin, 1996:131) assinala que este modelo é o primeiro a dirigir-se especificamente aos práticos em educação, propondo um instrumento para a realização de uma i-a sem a participação de investigadores.

McKernan (1999) integra-o numa perspectiva de i-a educativa crítica emancipadora, que sintetiza como um tipo de i-a baseada nas categorias interpretativas dos professores em que se

> "rejeita a crença positivista no papel instrumental do conhecimento na resolução de problemas e se afirma que a investigação crítica permite que os profissionais não só descubram os significados interpretativos que as acções educativas assumem para si, mas também organizar a acção para superar as limitações. É uma teoria crítica vinculada à acção reconstrutiva e é crítica das teorias tanto positivista como crítico-interpretativa na medida em que são passivas: tratam de explicar e não estão vinculadas à acção humana" (McKernan, 1999:45, tradução livre).

Deste modo, a i-a crítica assume-se como um processo de construção de poder político dos seus participantes assente na luta por formas mais racionais, justas e democráticas de educação em que a produção teórica se realiza por quem está a praticá-la e não por especialistas que investigam externamente a educação. Esta actividade de produção teórica, no entanto, não se limita ao campo educativo, mas estende-se às relações com o sistema social e a estrutura da sociedade no sentido mais amplo (id.).

Este modelo compreende uma série de espirais reflexivas que integram, num primeiro ciclo, etapas de planificação, acção, observação, e de reflexão. Num segundo ciclo revê-se a planificação e encetam-se novos processos de acção, observação e de reflexão (Lavoie, Marquis e Laurin, 1996; McKernan, 1999).

É um modelo que mantém a noção lewiniana de ciclo espiral, mas encerra um sentido de acção estratégica, o que se pode descortinar na definição de i-a apresentada por Carr e Kemmis (1986):

> "A investigação-acção é simplesmente uma forma de indagação autorreflexiva realizada pelos participantes em situações sociais em ordem à melhoria da racionalidade e da justiça das suas próprias práticas, da sua compreensão das mesmas e das situações em que ocorrem" (Carr e Kemmis, 1986:162, tradução livre).

De acordo com esta perspectiva, verificam-se quatro momentos na i-a, dois de carácter construtivo e dois de carácter reconstrutivo. O plano de acção, que é prospectivo da acção e a constrói, e a acção, que é uma acção estratégica deliberada e controlada numa base retrospectiva a partir da planificação, são dois momentos de carácter construtivo; a observação, que é um momento prospectivo da reflexão, e a reflexão como momento retrospectivo da observação por nela se verificar reconhecimento e avaliação, são dois momentos de carácter reconstrutivo (Carr e Kemmis, id.; McKernan, 1999).

Segundo McKernan (1999), existe um vínculo entre a i-a crítica e controle da educação e os meios pelos quais se podem tomar medidas políticas.

A i-a de que damos testemunho no presente trabalho não seguiu nenhum modelo em particular, mas nela estiveram presentes contributos diversos tanto ao nível dos pressupostos como da estrutura metodológica.

Nesta i-a foram evidentes etapas de planificação, de acção e de avaliação em ciclo espiral, embora, como previam Susman e Evered anteriormente referenciados, tenha havido momentos em que, dadas as circunstâncias vividas ou as necessidades sentidas durante o processo, uma ou outra etapa predominou sobre as outras.

Tomando o trabalho realizado globalmente, consideramos que a i-a levada a cabo esteve próxima de uma perspectiva de i-a crítica emancipadora.

2.5. Cientificidade da investigação-acção

Dado que não se enquadra em pressupostos das investigações positivistas e fenomenológicas e por assentar em bases praxeológicas, a i-a sempre apresentou dificuldades em afirmar a sua cientificidade.

De entre os problemas que costumam ser associados a tal situação alguns autores referem a ausência de um racional teórico coerente e o facto

deste tipo de investigação só poder ser defendido de forma retórica e pragmática (Carr, 1989, citado por Lavoie, Marquis e Laurin, 1996:84); a dificuldade associada aos modos de validação e de avaliação sociais e científicos decorrentes da não-conformidade da i-a para com os modelos científicos dominantes (Hugon e Seibel, 1986, citados id.:85); a participação do investigador que, em i-a, segundo De Landsheere (1976, citado id.:ibid.), dificilmente pode separar as suas próprias influências sobre o que investiga; uma certa preponderância da acção sobre a investigação, os limites da utilização da i-a, uma pré-modelização e o subjectivismo (Gélinas e Brière, 1985, citados id.:ibid.).

Qualquer um destes problemas surge por referência aos modos tradicionais de construção científica. Ora, para se afirmar a cientificidade da i-a é necessário que se tome a i-a enquanto tal e que se distingam os seus critérios de desenvolvimento face aos de outras perspectivas.

André Morin (1985) aponta doze critérios de análise a partir dos quais estabelece as diferenças entre três tipos de investigação – a experimental, a etnográfica e a i-a – como demonstra o quadro-síntese seguinte (Quadro 3):

Quadro 3 – Critérios de análise para a cientificidade da i-a

Tipo de investigação / Critérios de análise	Experimental	Etnográfica	Investigação-acção
Fundamento teórico	Positivista	Fenomenológico	Praxeológico
O fim	Verificação	Descoberta	Mudança
A realidade	Única	Múltipla	Dinâmica
Os valores	Neutros	Explicitados	Integrados
O contexto	Eliminado	Essencial	Interligado
A abordagem	Simplificada	«Expansiva»	Interactiva
O estilo	Interventivo	Selectivo	Participativo
O esquema	Determinado	Emergente	Negociado
O quadro	Laboratório	Natural	Circunscrito
As condições	Controladas	Selvagens	Co-geradas
O tratamento	Estável	Variável	Adaptável
O alcance	Molecular	Molar	Orgânico

(adaptado de Morin, 1985:43, tradução livre)

Esta apresentação, no entanto, não pretende, como refere o autor, estabelecer uma oposição entre tipos de investigação, mas sim contribuir para o estabelecimento de relações entre eles e, deste modo, a partir de uma visão analógica da ciência, favorecer a produção de um saber prático.

Assim, Morin considera que o carácter praxeológico da i-a se traduz através de uma dialéctica entre factos objectivos e factos subjectivos e de uma interacção permanente entre a acção e a reflexão. A i-a surge, pois, como uma investigação em que "os sujeitos são os actores dos seus destinos e os autores das suas histórias" (1985:34, tradução livre).

Relativamente ao fim da i-a o autor considera que, não obstante haver preocupações com a verificação e a descoberta de relações entre as acções, este tem a ver com a mudança, pois, em i-a, a finalidade orienta-se para uma transformação da acção, diga ela respeito a uma realidade concreta ou a um pensamento consubstanciado pela experiência (id.).

Quanto à forma como é assumida a realidade e contrariamente a uma visão única numa investigação experimental ou múltipla numa investigação etnográfica, a realidade em i-a é encarada como dinâmica. Deste modo, o investigador precisa de a olhar não apenas como puro observador ou como alguém que só a pode compreender (Bataille, 1983, citado por Morin, 1985:36), mas tendo em consideração que a realidade se manifesta enquanto movimento permanente entre instâncias macro e micro, que se influenciam, para, assim, poder intervir de forma consistente e consequente. Segundo Morin (id.), tomar a realidade como dinâmica numa i-a é fazer apelo à utilização de estratégias e técnicas variadas, o que se desenvolve através de processos de cooperação entre os actores implicados na tentativa de construção de acções cada vez mais consequentes.

Os valores em i-a estão integrados na investigação. Tal como numa investigação etnográfica tornam-se cada vez mais explícitos à medida que a investigação avança. Pelo contrário, numa investigação de cariz experimental o seu valor científico advém da neutralidade do investigador.

Em i-a, os valores integram o discurso e a dialéctica como base do respeito de todos os participantes e a sua explicitação cada vez maior permite clarificar as situações para que os possíveis conflitos de autoridade ou de

interesse sejam eliminados ou, pelo menos, minimizados e, desta forma, haja a possibilidade de um trabalho em cooperação nas tarefas acordadas (id.).

Quanto ao contexto verifica-se que numa investigação experimental há a preocupação de eliminar todas as suas influências no processo investigativo e numa investigação etnográfica ele é assumido como essencial. Neste caso, o investigador descrevo-o o mais intensamente possível e questiona-o "para se apoderar das múltiplas significações e o seu impacto sobre os elementos em estudo" (id:38, tradução livre).

Em i-a, tal como na investigação etnográfica, o contexto é essencial, mas enquanto que nesta o investigador se transforma em observador participante para que se possa apropriar dele, na primeira os investigadores vivem nele e, deste modo, exerce-se uma influência mútua que potencia uma interligação entre ambos: os investigadores são influenciados pelo contexto e influenciam-no. Esta interligação entre contexto e investigadores não pode ser, no entanto, sinónimo de dependência absoluta dos segundos face ao primeiro, pois os investigadores precisam de manter a sua autonomia relativamente às situações vividas uma vez que "a distanciação é tão necessária como a convivialidade para realizar uma mudança" (id.:ibid., tradução livre).

Relativamente ao tipo de abordagem que as três perspectivas de investigação fazem, Morin (1985) refere que enquanto que a investigação experimental aborda a realidade de forma simplificada numa redução que é prévia à investigação (descontextualização, neutralidade do investigador, objectividade e verificação) e que visa o fenómeno singular, a investigação fenomenológica faz uma abordagem holística da realidade que permite descrever e compreender a complexidade do investigador; a i-a, por seu turno, faz uma abordagem interactiva em que o investigador é simultaneamente "indutor de efeitos inovadores e realista face ao desenrolar natural dos acontecimentos" (id.:39, tradução livre).

Quando se refere ao estilo Morin reporta-se ao papel do investigador na investigação. Assim, numa investigação de tipo experimental, o investigador surge como interventivo na medida em que manipula as condições da experiência e numa investigação de carácter fenomenológico o investigador apresenta um estilo selectivo, pois, enquanto observador participante, ele selecciona os aspectos que considera mais pertinentes para o questionamento

global. Numa i-a o investigador surge com um estilo participativo, na medida que se encontra implicado nos processos, agindo em contexto de reflexão dialéctica com os outros actores ou consigo mesmo.

No que respeita ao esquema ou desenho, o autor toma-o como o procedimento de obtenção de dados tanto para os comparar como para os tratar com vista à obtenção de significações.

Numa investigação experimental o esquema é determinado à partida e não pode ser sujeito a alterações durante o processo de investigação porque "se corre o risco de confundir as variáveis e prejudicar uma interpretação rigorosa dos dados" (id.:40, tradução livre). Pelo contrário, numa investigação de carácter etnográfico o esquema não pode ser totalmente determinado à partida, pois este tipo de investigação procura acima de tudo o questionamento e não tanto a verificação de hipóteses. O esquema é, portanto, emergente, pois "não se podem impor constrangimentos pesados sobre as condições prévias ou sobre os resultados" (id.:ibid., tradução livre).

Numa i-a, dada a dinâmica da acção e da complexidade do pensamento, o esquema não pode ser totalmente pré-definido; por outro lado, não é puramente emergente uma vez que não se trata de esperar que as soluções surjam espontaneamente. O esquema é, portanto, negociado num processo contínuo a diversos níveis, digam eles respeito às mudanças desejadas, aos papéis dos actores no processo investigativo ou sobre os problemas a resolver (Morin, 1985).

Relativamente ao nono critério de análise, o quadro, o autor considera-o o "lugar circunscrito da investigação" (id.:41, tradução livre) que na investigação experimental se situa mais no laboratório do que no meio natural porque existe a necessidade de um controlo preciso de variáveis e que na investigação etnográfica se situa no terreno ou ambiente natural que, embora não sendo pré-fabricado, corresponde a um sistema delimitado. Apesar desta limitação, os elementos exógenos são essenciais para uma melhor compreensão dos elementos endógenos.

Numa i-a o quadro é circunscrito ao meio, mas decidido pelo grupo ou pelo investigador (id.).

No décimo critério de análise, as condições de desenvolvimento da investigação, o autor refere que numa investigação experimental estas são

controladas em todas as etapas do estudo por recurso a esquemas estatísticos e a protocolos totalmente planeados; numa investigação etnográfica, pelo contrário, há uma abertura às condições não controladas por parte do investigador –

> "ele aceita à partida todas as causas que podem servir para pintar o quadro para ver as nuances que este ou aquele questionamentos tomarão num mosaico de cores" (id.:42, tradução livre).

No caso da i-a as condições são co-geradas, pois tanto o investigador como todos os outros actores têm uma participação nos processos de investigação.

Relacionado com os dois critérios anteriores está o critério tratamento, que se poderá traduzir pelo meio que se utiliza para possibilitar a verificação de causas a partir de efeitos observáveis. Assim, em investigação experimental, o tratamento deve ser estável e invariável porque é a causa que produzirá ou não os efeitos significativos; em investigação etnográfica o tratamento é variável, pois está inscrito numa mudança contínua que resulta da dinâmica da natureza; em i-a o tratamento é adaptável às circunstâncias (de pessoas, de tempo, de lugares e de acções) que funciona em espiral em que se procura um aperfeiçoamento constante, diga ele respeito às preocupações com os problemas ou à busca das causas do sucesso ou do insucesso das acções realizadas (Morin, 1985).

Por último, surge o critério alcance da acção do investigador. Para que possa controlar as variáveis o investigador em investigação experimental deve focalizar-se num número determinado de variáveis, o que significa que a sua visão terá um alcance molecular. Na investigação etnográfica, no entanto, esta visão do investigador é molar, pois este, numa perspectiva holística, deita mão de todas as variáveis que entende como pertinentes para o estudo. Em i-a o alcance da acção do investigador é orgânico ou ecológico, pois este considera as acções específicas (moleculares), mas estabelece comunicação permanente entre elas e o conjunto molar (id.).

Segundo Morin, este conjunto de critérios relativamente à i-a podem suscitar algum questionamento no que respeita à sua cientificidade. Para que a cientificidade da i-a surja é necessário, por isso, que se tome a ciência numa

concepção analógica, ou seja, que se trabalhe numa perspectiva de estabelecimento de relações entre questões diferentes. Para o autor, deste modo, a i-a pode

> "produzir um saber sério, mesmo científico, mas de uma cientificidade prática, mais perto de uma moral da conduta humana; ela poderá mesmo, eventualmente, prever regularidades capazes de orientar as práticas" (Bastide, 1971, citado por Morin, 1985:44).

No mesmo sentido vai a opinião de McKernan (1988, citado por Lavoie, Marquis e Laurin, 1996:85), que considera que a i-a é um tipo de investigação rigoroso e sistemático, através de um procedimento científico, em que os participantes têm um papel de reflexão e de crítica tanto sobre o processo como sobre os resultados.

O procedimento científico em i-a, portanto, e continuando na senda de Morin (1985), não pode confundir-se, como acontece numa perspectiva positivista, com decomposição do problema, padronização dos procedimentos de investigação e estabelecimento de medidas quantitativas rigorosas a partir de experiências totalmente controladas por investigadores neutros.

Pelo contrário, em i-a, esse procedimento, assentando em fundamentos filosóficos praxeológicos, assume traços distintivos que se traduzem pela identificação do problema ou problemas e das questões a ele(s) associadas numa perspectiva de definição da finalidade da mudança desejada, pela identificação de métodos e técnicas adequadas para o desenvolvimento da investigação, e também pela utilização dos resultados para planificar novas intervenções (Beck, 1990, citado por Lavoie, Marquis e Laurin, 1996:86).

A validade científica da i-a deve, assim, ser encontrada tendo em consideração o seu duplo objectivo – a acção/mudança e a investigação/compreensão –, que está na base de uma justificação pragmática de rigor: "um resultado daqueles métodos de investigação que produzem modelos úteis" (Dick, 1999b:2, tradução livre), considerando que estes modelos são usados pelos actores para predizer o efeito das suas acções.

Tal como noutras investigações de carácter qualitativo, em i-a podem encontrar-se fontes de rigor que incluem a utilização de diversos métodos, múltiplas fontes de informação, vários processos de recolha e de análise de

dados, entre outros. A sua especificidade, no entanto, encontra-se no modo como essas fontes de rigor são geradas, o que acontece no âmbito de ciclos espirais de acção e reflexão através de processos de participação que potenciam a emergência de dados de índole qualitativa, que são sistematicamente interpretados pelos actores envolvidos e, assim, integrados em novas acções e reflexões (id.).

Deste modo, o que à luz de outras formas de investigação é considerado como desvantagem, é assumido por Dick (1999b) como vantagem e fonte rigor em i-a. Em síntese, este autor considera que a participação potencia a transformação dos participantes em intérpretes e co-investigadores o que, por sua vez, desafia as concepções do investigador; o facto dos dados qualitativos surgirem de um diálogo estabelecido em clima apropriado permite a emergência de uma compreensão mais profunda das situações vividas; porque a i-a é uma abordagem orientada para a acção, os planos são verificados imediatamente na acção, o que possibilita que acção e investigação se informem mutuamente – daí que, como refere, se possa dizer que se se quer compreender um sistema tem que se tentar mudá-lo.

Num texto publicado numa data anterior ao que temos vindo a dar atenção, o mesmo autor (Dick, 1997) manifesta também um conjunto de posições no sentido do esclarecimento do rigor e validade da i-a. Para o efeito, parte de uma definição de validade mais lata e não centrada em qualquer forma particular de investigação:

> "Uma tese científica é uma asserção, não um facto. O que a torna científica é que é sustentável (Dewey, 1938, citado por Phillips, 1987). […] Uma asserção é uma interpretação de constatações. As constatações emergem dos dados do estudo e da literatura. Para ser sustentável, assumo, a interpretação deve resultar de tentativas para excluir outras interpretações e deve explicar as constatações pelo menos tão bem ou melhor que explicações alternativas. Uma vez que a qualidade da interpretação é dependente das constatações em que se baseia, estas devem constituir uma amostra adequada de todas as constatações que poderiam ter sido recolhidas" (Dick, 1997:3, tradução livre).

Se nos direccionarmos para o caso da i-a e na perspectiva de assegurar a validade das asserções construídas a partir das evidências é necessário ter em consideração algumas estratégias (Dick, 1997, 1999a, 1999b, Dick e Swepson, 1994), nomeadamente:

- Existência de um referencial teórico a partir do qual se poderá definir o que corresponde a novos conhecimentos surgidos no decurso do processo.
- Promoção da utilização de ciclos de acção e de reflexão de duração variável no âmbito dos quais os investigadores tentam refutar as interpretações emergentes. A utilização de ciclos de curta duração facilita tal trabalho.
- Os métodos usados e as questões em análise devem ser criticados e apurados em cada ciclo.
- Cada ciclo pode incluir recolha e interpretação de dados, o que possibilita que nos ciclos seguintes estes possam ser verificados.
- Os investigadores devem dar particular atenção à informação concordante e discordante, procedendo a um trabalho em que se tentam testar as concordâncias e explicar as discordâncias.
- Para que seja possível confrontar dados e interpretações existentes, os investigadores devem procurar dados divergentes, recorrendo, para o efeito, a fontes diversas.
- As mudanças propostas resultam do trabalho dialéctico em curso e, por isso, constituem a base para refutação.

Direccionando-nos agora para uma discussão mais abrangente sobre as questões associadas à validade científica de uma investigação, no âmbito da qual também se pode integrar a i-a, colocam-se dimensões de ordem sociológica sobre as quais se deve reflectir e que têm a ver com a democraticidade ou ausência dela dos/nos processos investigativos.

Para esta discussão baseamo-nos em Beach (2003) que, numa reflexão sobre o problema da validade da investigação em educação, considera a investigação neste campo como sendo eivada pelos princípios de mercado da lógica capitalista.

Beach (id.) afirma que o predomínio das formas monetárias de valor sobre o carácter cultural e económico da vida das pessoas, num sentido geral, pode ser constatado particularmente ao nível da educação em dois sentidos: o primeiro diz respeito ao facto de, nas sociedades capitalistas, a escola se ter tornado sinónimo de educação e o segundo à ideia de

> "como as fortes correlações estatísticas entre qualificações educacionais e classe social, etnicidade e género têm sido reteorizadas como ocorrendo naturalmente de diferenças individuais nos processos fetichistas de investigação no âmbito da investigação em educação" (Beach, 2003:859, tradução livre).

Segundo o autor, tal acontece porque há um domínio dos princípios de mercado sobre a actividade humana, que, assim, permitem que cálculos mercantis se transformem automaticamente em medidas para os objectivos individuais e as aquisições humanas, o que tem favorecido economicamente os grupos sociais mais ricos.

As investigações assentes nestes princípios tendem a normalizar o discurso desigual culturalmente determinado em termos de variações individuais de acordo com variáveis como capacidade, competência, esforço e performance, o que induz o aparecimento de um défice de democracia (id.).

Face às desigualdades que daqui decorrem, o autor sugere que a investigação em educação deve promover a igualdade e a democracia na educação e através dela e propõe que se utilize, para tal tarefa, a validade catalítica (Lather, 1986, 1993, citado Beach, 2003), que nos parece poder traduzir-se por contributo para a mudança.

Para que o valor democrático deste tipo de validade se evidencie é necessário que se verifique a dois níveis: um, intrínseco à própria investigação, diz respeito às relações entre os designados por investigadores e os designados por investigados – trata-se, assim, de quebrar o privilégio dos primeiros para que não fiquem excluídos valores fundamentais de democracia e inclusão nos processos investigativos (Habermas, 1990, citado id.); e outro que diz respeito ao potencial da investigação relativamente aos processos de mudança democrática na sociedade alargada – trata-se de

> "contribuir para processos democráticos de mudança, desenvolvendo investigação que sintetize crenças locais e teoria social crítica como conhecimento prático para a transformação democrática das instituições sociais e situações sobre as quais os investigadores não fazem senão observar, teorizar e escrever sobre elas" (Beach, 2003:860).

A serem observados, estes dois níveis da validade catalítica induzem uma investigação desenvolvida junto de grupos oprimidos ou marginalizados para apoiar estruturalmente processos de mudança democrática necessários (id.).

Segundo Beach, as formas de produzir investigação em educação e noutros campos da ciência social e humana espelham situações contrárias a um desejado sentido de democraticidade directa nos processos investigativos, que designa por "contradições comuns de democracia na investigação" (id.:861), e que ainda são consideradas como condições necessárias para garantir o estatuto de investigação científica (Hammersley, 2002, citado por Beach, 2003). A saber:

> "a. A celebração da distância, verdade objectiva e neutralidade em vez de proximidade, envolvimento subjectivo e autenticidade;
> b. a criação de uma hierarquia de trabalho e uma distinção teoria-prática que favorece as decisões e ideias dos teóricos sobre as dos práticos relativamente a reivindicações verdadeiras;
> c. a presença de um baixo ratio de troca relativamente ao cuidado para com as comunidades investigadas onde os investigadores deixam a aplicação das descobertas a outros e lavam as suas mãos de qualquer responsabilidade pelas consequências destas aplicação;
> d. a produção de conceitos alienantes que prejudicam severamente a ecologia da comunidade genuína e as possibilidades de equidade e de solidariedade" (Beach, 2003:861, tradução livre).

Levando esta crítica em consideração, as nossas preocupações relativamente aos processos investigativos no âmbito do trabalho de que damos agora testemunho direccionam-se num sentido completamente oposto ao que caracteriza uma investigação de carácter tradicional.

A opção pela i-a integrou esse conjunto de preocupações por, como já oportunamente referimos, nos parecer ser o método que melhor respondia a uma necessidade de desenvolvimento de uma investigação em que pudéssemos ser co-investigador-actor implicado num processo de mudança, logo, investigador numa investigação com pertinência social em que o carácter político da nossa intervenção pudesse dar algum contributo para o desenvolvimento de mais democracia nos contextos em questão.

No fundo, participar numa investigação que contribuísse para pôr a descoberto, ainda como refere Beach, que

> "a educação nas sociedades capitalistas é uma aspecto da relação básica de classe entre capital e trabalho [;] que isto conduz a uma reprodução dos interesses do capital em educação no qual são criadas oportunidades desiguais para diferentes temas de classe, ainda que também disfarçadas; que a investigação que é democraticamente válida deve contribuir para mudar a educação no sentido de formas mais igualitárias [e que] os investigadores [podem fazê-lo] reconhecendo e mostrando em detalhes teóricos e práticos o que a educação realmente implica para uma população, como é

> que ocorre no âmbito de formas corruptas de troca simbólica a que nós actualmente chamamos escolarização, e como os interesses de classe são presentemente disfarçados em e/ou protegidos pela educação e investigação em educação […]" (Beach, 2003:863-864, tradução livre).

Assim, pensamos que o sentido da validade catalítica que Beach cita esteve presente na i-a em que participámos. A sua cientificidade, no entanto, não pode ser determinada se para o efeito nos basearmos nos princípios e modos de desenvolvimento de uma investigação tradicional. Pelo contrário, é necessário que os critérios que determinem a sua cientificidade sejam encontrados no âmbito das relações de participação que a i-a encerra em si mesma e, decorrente destas, na capacidade de produzir mudanças e saber que os participantes demonstram (Morin, 1985).

CAPÍTULO V
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS – ROTEIRO DE UMA ACÇÃO INVESTIGATIVA: DA INTENÇÃO INDIVIDUAL DE REALIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO À CONSTRUÇÃO DE UM "INVESTIGADOR COLECTIVO"

Optar por uma metodologia implica o estabelecimento de relações de congruência entre os meios accionados na implementação da investigação e os fins que se pretendem atingir. Se os fins são metas que pretendemos ver alcançadas, os meios que vamos utilizar no percurso para lhes acedermos precisam de corresponder a sentidos de pertinência e oportunidade o mais adequados possível ao(s) caminho(s) e ao(s) caminhante(s), mas, acima de tudo, precisam de evidenciar a carga ética que lhes subjaz e que lhes confere o sentido de existência.

Nos pontos seguintes, enunciaremos os percursos que percorremos a este nível, dando conta dos seus contornos diferenciados e da justificação científica que nos moveu ao percorrê-los.

1. O acordo de investigação

A decisão de desenvolver um projecto de doutoramento corresponde à implementação de opções de ordem profissional que envolvem recursos humanos diversos, nomeada e essencialmente aqueles de quem depende a realização de tarefas tidas como objecto de análise para transformação em conhecimento a ser partilhado com a comunidade científica, numa primeira instância de ratificação do saber produzido, e com potenciais interessados no consumo desse saber, numa instância posterior de difusão. O investigador que toma esta decisão precisa, portanto, de construir um projecto em que se verifique um equilíbrio entre o que se pretende alcançar e os recursos de que se dispõe para que a investigação aconteça.

No caso em estudo, foi esse o pressuposto fundamental para a construção do desenho metodológico. Por um lado, tínhamos na nossa reflexão a perspectiva de ser a i-a o quadro metodológico que melhor poderia servir os

nossos intentos investigativos; por outro, precisávamos de um sinal ou sinais dos grupos do PER que justificasse(m) a assunção da i-a como metodologia de trabalho. Pretendíamos, assim, que a i-a surgisse como uma necessidade manifesta pelo colectivo e não imposta, do exterior, por dinâmicas ou necessidades investigativas académicas.

No nosso trabalho do quotidiano realizado, à época, com os grupos dos três concelhos envolvidos, no Minho, no PER, fomos fazendo circular a ideia da pretensão de avançar para o desenvolvimento de um projecto de doutoramento.

Nos grupos de Viana do Castelo e de Ponte de Lima vários dos profissionais envolvidos manifestaram curiosidade quanto ao tema e ao objecto que se pretendia vir a trabalhar e, perante a possibilidade de se rentabilizar o trabalho em curso para o efeito, disponibilizaram-se para a colaboração que considerássemos necessária. Estávamos, portanto, em presença de sinais de solidariedade para com o trabalho que se pretendia implementar, mas não sinais evidentes de que a i-a seria a metodologia mais adequada para o efeito.

No concelho de Amares, pelo contrário, tendo havido a mesma abordagem sobre as nossas pretensões junto da Comissão Instaladora do Agrupamento do Herói[66], recentemente formado, houve um sinal claro quanto à possibilidade de a i-a se implementar: o grupo do PER integrava o Agrupamento e tinha servido de ponto de reflexão e até de modelo no período destinado ao levantamento de dados indutores do Projecto Educativo, pois havia sido manifestada a intenção de alargar a todo o Agrupamento a dinâmica do PER. A nossa presença, em termos de acompanhamento do projecto era, portanto, considerada importante e desejada e o projecto de doutoramento fazia todo o sentido desenvolver-se neste contexto. A metodologia de i-a parecia ser aquela que melhor poderia responder aos anseios e necessidades do colectivo do Agrupamento, que estava a dar os seus primeiros passos enquanto tal.

[66] Na carta que a DREN nos enviou (anexo 1), respondendo ao nosso pedido de autorização para a realização da investigação (anexo 1) e de que falaremos mais adiante, era explicitamente referido que deveríamos salvaguardar o anonimato e a confidencialidade. Assim, com a excepção dos nomes dos concelhos onde o trabalho se realizou, todos aqueles que dizem respeito às pessoas envolvidas ou aos lugares em que ocorreu foram substituídos por pseudónimos, como é o caso, agora, do que utilizamos para designar o Agrupamento de Escolas do concelho de Amares envolvido no projecto.

Dos pontos de vista conceptual e operativo atingíamos, assim, a base de sustentação de uma dinâmica de investigação participativa, ou seja, a investigação iria decorrer como resposta a um conjunto de necessidades muito concretas de grupos de profissionais preocupados com a introdução de mudanças nos seus contextos de trabalho.

Não obstante ter sido apenas neste concelho que foi expressamente referida a vontade de que o doutoramento aí se desenvolvesse, entendemos que deveríamos levar essa possibilidade aos outros, uma vez que já neles várias pessoas se tinham disponibilizado para colaborar. A diferença, no entanto, residiria na forma de assumir o processo de investigação e de acção em contexto de implementação do projecto de doutoramento, uma vez que a i-a já era rotineiramente praticada no PER.

Depois de uma fase de contactos, no final do ano lectivo de 2000-2001, entre Maio e Junho, que nos permitiram, então, preparar o trabalho de campo, em Setembro seguinte, já no ano lectivo de 2001-2002, havia a necessidade de fazer uma ronda por todos os grupos envolvidos no ano lectivo anterior para precisar quais as escolas e jardins de infância que iriam desenvolver o projecto.

Esta diligência, no entanto, e apesar de comportar um duplo sentido neste ano lectivo, foi um procedimento de rotina, pois o desenvolvimento do PER a isso tem obrigado dado que continua a existir um grande mobilidade no seio dos grupos profissionais dos professores e das educadoras. Não são raros os casos em que cada ano lectivo corresponde a um(a) novo(a) professor(a) ou educadora e isso tem-nos obrigado a esforços permanentes no sentido de reforçar a dinâmica do projecto.

Neste ano lectivo, porém, tratava-se de acrescentar ao desenvolvimento do PER na região o facto de se pretender, no seu âmbito, realizar uma investigação de doutoramento.

Deste modo, apresentámos, junto de cada uma das escolas e jardins de infância que se pretendia envolver, um documento – Razões de um Projecto e Bases de Colaboração (anexo 1) – em que, por um lado, apresentávamos o projecto de doutoramento e, por outro, definíamos as bases necessárias para o estabelecimento de uma relação facilitadora da investigação. Tanto num como noutro caso, tratava-se, simultaneamente, de uma sistematização e de uma formalização do que já havia sido conversado no final do ano lectivo anterior.

Ao facto de uma investigação desta natureza obedecer a procedimentos como os que acabámos de descrever acrescia, também, a necessidade de dar a conhecer as nossas pretensões aos novos professores e educadoras que passaram a integrar os grupos do PER nesse ano lectivo, pois estes eram os nossos primeiros contactos com eles.

No caso dos grupos do Agrupamento do Herói, no concelho de Amares, a situação foi facilitada em termos de reunião porque o trabalho pôde ser realizado em sessões plenárias com a participação de todos, mediante convocatória do Conselho Executivo. Nos outros dois concelhos, Viana do Castelo e Ponte de Lima, precisámos de contactar pessoalmente os professores e educadoras para os convidar a participarem em reuniões em que pudessem manifestar a sua disponibilidade ou indisponibilidade para avançarem com o projecto.

Finda esta ronda pelas escolas e jardins de infância, processo que se prolongou quase até Novembro, foi o seguinte o número de estabelecimento de ensino e de educação de infância, professores e educadoras com quem se obteve o acordo para desenvolvimento do projecto:

Quadro 4 – Contextos institucionais e profissionais envolvidos, à partida, no projecto

Concelhos	Escolas	J. de Infância	Professores	Educadoras
Amares	9	6	25	9
Viana do Castelo	3	1	3	1
Ponte de Lima	3	-	3	-
Total	15	7	31	10

Esta fase do trabalho foi densa de conteúdo. Houve necessidade de proceder a uma clarificação dos objectivos de investigação e das estratégias metodológicas que pretendíamos implementar.

Quanto aos objectivos e, particularmente, sobre o principal, geraram-se alguns debates, pois a ideia de uma relação de contributo da educação para o desenvolvimento não era uma ideia aceite por todos os actores envolvidos, pese embora todo o trabalho que qualquer dos grupos já tinha feito nesse

âmbito ao desenvolver o PER. Nestes momentos tentámos transmitir o nosso pressuposto da existência de contributos da escola do 1º CEB e do jardim de infância para o desenvolvimento local em meio rural, contributos esses, no entanto, não mensuráveis à luz de perspectivas que entendem o desenvolvimento fortemente equiparado a crescimento económico. O trabalho de investigação a desenvolver seria, portanto, o de desbravar caminhos de atribuição de sentidos de desenvolvimento às práticas que, entretanto, se fossem implementando.

Relativamente às estratégias metodológicas foi necessário clarificar o sentido da i-a pois, apesar de ela ser uma prática constante do PER e de a ideia da existência de um investigador colectivo (Bataille, 1981) já ter sido referida noutros momentos, sentíamos que existia um défice de informação sobre o assunto e que, nomeadamente a definição de papéis, particularmente o nosso por estarmos a iniciar um doutoramento, precisava de ser clarificada. Assim, ao papel que habitualmente desempenhávamos no seio dos grupos em questão acrescentou-se o de um investigador principal[67] responsável por um conjunto de processos conducentes à emergência de uma substância empírica no âmbito da construção de um doutoramento. Esta ideia foi clarificada a partir da leitura das Bases de Colaboração cujo conteúdo apontava para uma definição de compromissos a assumir por nós e pelos professores e educadoras envolvidos em termos do processo investigativo.

Do documento Bases de Colaboração constavam sete pontos relativos ao papel de cada escola ou jardim de infância na investigação e outros tantos sobre o nosso papel.

[67] O sentido de investigador principal aqui referido afasta-se completamente daquele que integra a definição apresentada por Michel Thiollent (1992) a propósito de uma discussão em torno das questões relacionadas com a objectividade em i-a ou numa investigação convencional. Para este autor, tanto pode existir falta de objectividade num dispositivo de i-a como no de uma investigação convencional em que "o carácter burocrático do relacionamento pode ser observado entre os pesquisadores principais confinados em gabinetes e os pesquisadores (ou entrevistadores) que actuam no campo empírico e, também, entre estes últimos e os indivíduos escolhidos como informantes em função da amostragem. Os pesquisadores principais raciocinam em gabinete na base de uma grande quantidade de informações quantitativas obtidas pelos procedimentos rotineiros. Nessas condições, a qualidade e a objectividade do raciocínio não são necessariamente superiores." (Thiollent, 1992:23)
A ideia de investigador principal que aqui referimos surge por referência à situação específica de desenvolvimento de um doutoramento nos contextos em questão, em que, necessariamente, existiam, à partida, intenções de investigação diferenciadas das que os professores e educadoras envolvidos tinham. Não obstante, tal não significou a síntese de um distanciamento afectivo ou investigativo relativamente aos primeiros actores do projecto. Tratou-se somente de uma designação que decorreu das próprias condições de coordenação do projecto.

No primeiro caso, eram traduzidos pela aceitação da participação do investigador em todas as actividades em que aqueles estivessem envolvidos, fossem elas de realização individual ou colectiva, no âmbito do PER ou de outras dinâmicas; pela cedência de materiais produzidos no seu âmbito; pela aceitação da participação do investigador nas diversas reuniões de organização, gestão e avaliação decorrentes do funcionamento do Conselho Escolar ou Conselho de Docentes do Agrupamento; pela criação de condições para a realização de entrevistas, caso fosse considerado oportuno que tal acontecesse; pela aceitação de gravações áudio e/ou vídeo, bem como o registo fotográfico das actividades educativas sempre que se considerasse conveniente; pela sua contribuição, enfim, para o êxito da investigação.

No segundo caso, afirmavam-se os compromissos do investigador: assegurar as autorizações legais para a realização da investigação; salvaguardar o anonimato das escolas e dos jardins de infância, dos professores e educadoras de infância e outros elementos envolvidos, recorrendo, para o efeito, ao uso de pseudónimos no relatório final; colaborar nos momentos e tarefas de organização, planificação, gestão e avaliação das actividades, fossem elas decorrentes do PER ou de outra dinâmica, através de apoio técnico, documental ou outro; disponibilizar os materiais áudio, vídeo e fotográficos às escolas e jardins de infância (excepção feita à gravação das entrevistas); fornecer uma cópia do relatório final para posterior discussão sobre o seu conteúdo.

Nos momentos em que este assunto foi discutido, face a perguntas dos professores e das educadoras no sentido do esclarecimento sobre o que teriam que fazer para nos possibilitar o acesso a informação que entendêssemos necessária, intuímos algum desconforto por parte de certos actores envolvidos, que atribuímos a um suposto sentido de intrusão no campo dos outros que a ideia de investigação comporta. Esta intuição emergiu porque nos vieram à memória comentários ouvidos noutros contextos sobre processos de investigação protagonizados por investigadores-professores/educadores em que, aparentemente, a presença do investigador se terá desenrolado com sentido de grande exterioridade em relação ao terreno investigado e acentuado a existência de um objecto de estudo (professores, educadores ou escolas) tido

estritamente como tal. Diríamos que intuímos um sentimento de receio de se ser usado para, enquanto objecto de investigação.

Antecipando alguma possibilidade de verbalização desse desconforto ou dúvida mas, fundamentalmente, fazendo uso de princípios éticos sem a observância dos quais considerávamos que o projecto não se poderia desenvolver, entendemos por bem clarificar profundamente o sentido de investigador principal.

Assim, manter-se-ia, da nossa parte, um trabalho de grande proximidade com os grupos envolvidos ao nível da organização, planificação, gestão e avaliação da acção com vista às mudanças pretendidas, mas na nossa participação estaria sempre presente um olhar mais atento às interacções e aos conteúdos das reflexões e das práticas, o que seria traduzido, em muitas circunstâncias, por um grande questionamento e recolha de material informativo. Ou seja, a nossa participação na acção teria contida em si uma vertente investigativa forte, pois é sabido que em situações de investigação em que se potencia uma grande interacção entre a investigação e a acção, os chamados práticos, aqueles que têm, em primeira mão, que lidar com as situações do quotidiano, nem sempre revelam uma sintonização total com as necessidades investigativas ou, pelo menos, com certos processos intrínsecos aos trâmites investigativos. As suas primeiras preocupações direccionam-se para uma acção cuja intencionalidade encerre soluções de resposta aos dilemas ou problemas que enfrentam sem estarem imediatamente preocupados com processos epistemológicos.

O nosso trabalho como investigador principal contemplaria, portanto, e em grande medida, uma acção com vista à construção e reconstrução de um investigador colectivo (Bataille, 1981)[68]. Seria, portanto, um trabalho em que, para além de se tomarem os participantes no projecto como potenciais informantes da investigação, se procuraria contribuir para que eles se transformassem também em co-investigadores (Dick, 1999) através de uma dinamização profunda da sua participação nas várias etapas do desenvolvimento do processo investigativo.

[68] Esta ideia do investigador colectivo será desenvolvida mais adiante na rubrica A investigação e os investigadores.

Tendo em conta todo o percurso anterior com os grupos envolvidos no projecto, o trabalho desenvolvido com vista ao estabelecimento do acordo de investigação correspondeu, portanto, à formalização de uma "estrutura colectiva de investigação e acção" (Esteves, 1986:275).

> Obtido o acordo dos profissionais de educação, contactou-se por escrito com a DREN a fim de providenciar a autorização para a realização da investigação com as escolas e jardins de infância (anexo 1). A resposta deste órgão da administração educativa foi rápida (anexo 1) e nela se afirmava a autorização da Directora Regional Adjunta para a realização da investigação mediante o cumprimento de quatro princípios:
>
> - "A concordância dos órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino;
> - A existência de autorização por parte dos encarregados de educação;
> - A salvaguarda do anonimato e da confidencialidade;
> - A não existência de prejuízo das actividades lectivas" (in carta-resposta da DREN).

Embora, com esta resposta, tivéssemos percebido a existência de uma escrita formatada para este tipo de situações, gostaríamos de aqui registar a nossa surpresa perante o quarto princípio enunciado, pois ficámos com a ideia de que, no mínimo, o nosso projecto de doutoramento terá sido lido de uma forma superficial. Se tal não tivesse acontecido ter-se-ia percebido que do projecto não adviria nenhum prejuízo para as actividades lectivas. Bem pelo contrário, estas poderiam vir a ser enriquecidas pela existência do projecto.

No cumprimento do determinado na resposta da DREN redigimos dois textos/matrizes que viriam a ser distribuídos pelas escolas e jardins de infância para obtenção da autorização dos órgãos de gestão e dos encarregados de educação (anexo 1).

Paralelamente, distribuímos também pelos vários Presidentes de Junta de Freguesia e de Câmara Municipal uma carta do nosso orientador de doutoramento em que este solicitava a colaboração das autarquias no trabalho que encetáramos (anexo 1).

Não obstante termos cumprido com os trâmites normais em termos da organização de uma investigação desta natureza, registamos que vários deles foram apenas procedimentos formais, pois o conhecimento mútuo que existia entre nós e a grande maioria dos intervenientes não os justificava. Por isso, embora apenas no segundo período lectivo todo o processo formal tenha ficado concluído, podemos dizer que o trabalho de campo se iniciou logo no mês de

Setembro. Aliás, não só para a compreensão como para o desenvolvimento do projecto, não faria grande sentido iniciar a investigação a meio do processo de um ano lectivo. Escapar-nos-iam, inevitavelmente, dados fundamentais acerca dos processos de arranque de um ano lectivo, o que empobreceria a reflexão a encetar.

A grande diferença entre este arranque de ano lectivo e os anteriores prendeu-se com a apresentação da proposta de investigação ao conjunto de potenciais intervenientes, mas, principalmente, com o estabelecimento formal de um contrato de investigação. Embora o desenvolvimento do PER aconteça com base em processos de i-a, nunca nos grupos em questão se organizou o trabalho com a formalização explícita de regras de funcionamento a partir de um documento escrito. Tal situação era substancialmente diferente da que se viveu aquando dos primeiros momentos em que se fez uma leitura conjunta do texto PER num ambiente de perfeita informalidade.

2. O Plano de Investigação e de Acção – um processo de construção e reconstrução permanentes

Um projecto de investigação precisa de um plano que norteie o seu desenvolvimento para que este corresponda aos objectivos definidos à partida.

Num projecto de i-a, no entanto, atendendo às características que o processo investigativo assume na tentativa de desenvolvimento concomitante de investigação e de acção conducente a mudanças nos contextos em que acontece e a um novo conhecimento, um plano de investigação encerra contornos que o diferenciam substancialmente de outros (Thiollent, 1992) em que o papel do investigador não passa por uma intervenção que visa a emergência de mudanças nos contextos investigados e em que os actores do terreno são assumidos também como investigadores.

Não obstante depender do tipo de i-a que se implementa, este plano assenta, portanto, em pressupostos de investigação que prevêem uma acção directa do investigador no objecto investigado e uma participação dos actores envolvidos na construção do conhecimento.

O processo de investigação e de acção desenvolve-se numa espiral de construção e reconstrução permanentes (Kemmis e McTaggart, 1988) e todos os actores envolvidos no projecto (investigador e demais actores transformados em investigadores) contribuem para ela. Tal processo é contínuo e decorre de uma alternância entre acção e reflexão crítica (Dick, 1999), reflexão esta que tanto pode ocorrer antes como durante ou depois dela.

Morin (1985), por seu turno, considera que em i-a o plano não é puramente emergente nem puramente pré-determinado. Neste caso, devido à acção e à complexidade do pensamento, que são dinâmicos, e no primeiro porque não se trata de esperar que as soluções para os problemas nasçam de geração espontânea. O plano é, portanto, negociado e a negociação, através de discussões sistemáticas, direcciona-se para as finalidades ao nível da mudança esperada, para as formas de acção, para o papel dos diversos actores envolvidos, para os problemas a resolver, o que significa que "não se trata de negociar a verdade, mas de negociar até onde se está pronta a ir" (id.:40-41, tradução livre).

Assente nestes pressupostos, um plano de investigação e de acção num projecto de i-a nunca é um dado adquirido à partida. É, acima de tudo, um conjunto de intenções de base, que se sabe que vai ser sistematicamente sujeito a contributos diversos e que depende da dinâmica de reflexão e de acção que se conseguir alcançar. O plano é, portanto, um instrumento de trabalho em permanente construção e reconstrução sem, contudo, deixar de se assumir como referência, em termos de finalidades, para o projecto em curso. Assume, deste modo, características de grande flexibilidade face às propostas que emergem da acção e da reflexão dos grupos envolvidos.

Um plano assim construído ganha tanto mais sentido quanto a existência do projecto de i-a decorrer de uma vontade expressa dos actores que nele participam.

No presente projecto, em que confluíram as intenções do investigador de partida e a vontade dos diversos actores do terreno (já de si, em grande número, transformados também em investigadores) de encetarem processos de inovação indutores de mudança dos contextos em que intervinham, a construção do plano de investigação e de acção assentou nos pressupostos e características acima enunciados.

Da nossa parte existia uma intenção epistemológica a construir através de uma participação activa em processos dinâmicos de investigação e de acção. Da parte dos professores e das educadoras havia a necessidade de desenvolver um projecto assente nas idiossincrasias locais e numa perspectiva de inovação permanente que potenciasse a emergência de mudanças nos seus contextos de trabalho.

De um lado encontrava-se, não obstante uma preocupação de i-a, uma perspectiva académica de construção de conhecimento. De outro encontrava-se um movimento local protagonizado por dois grupos profissionais cuja grande preocupação se direccionava para a acção sobre a realidade através de processos-resposta de intervenção face às solicitações e problemas colocados pelo sistema institucional de que dependiam e às dificuldades emergentes dos contextos em que se moviam.

Embora com pontos de partida diferenciados, os dois lados tinham, no entanto, uma base comum: ambos partiam da ideia de projecto como motor do processo que pretendiam encetar.

Tal condição, associada ao acordo de colaboração já discutido, possibilitou o desenvolvimento de um plano de investigação e acção conjuntos, cuja base assentou no cruzamento dos objectivos que definíramos à partida com os projectos educativos existentes ou a construir nos vários grupos.

Este plano, no entanto, não correspondeu à elaboração concreta de um documento norteador. Tratou-se mais de uma atitude que se foi afirmando desde os primeiros momentos de contacto com o terreno e nos momentos de aprofundamento de diagnóstico das situações vividas a partir dos elementos recolhidos, fossem eles decorrentes de experiências passadas, de análise de documentos ou de leituras de contributos teóricos acerca dos problemas constatados. Posteriormente, o plano ganhou forma de texto através dos vários documentos que as escolas/jardins de infância foram construindo: projectos educativos, projectos curriculares e planos de actividades (Anexo 2).

Estes documentos traduziam, assim, na sua globalidade e na sua diferença, as formas operacionalizantes para se alcançarem os grandes objectivos de pesquisa: a descrição de contributos das escolas e dos jardins de infância em meio rural para o desenvolvimento local e a compreensão dos processos de construção de comunidades educativas em meio rural.

Levando em conta todos os contributos das leituras sobre a i-a que fizemos, consideramos que esta forma de planear a i-a não corresponde a nenhuma tipologia ou corrente mais ou menos definida assente em fases mais ou menos determinadas ou fluidas[69]. Esta não-ortodoxia corresponde, pois, a um exercício de adequação do projecto de doutoramento às condições do campo de pesquisa, tendo por base o vasto conjunto de pressupostos da i-a em que se privilegiaram mais os conteúdos emergentes, neste caso traduzidos pelas idiossincrasias dos actores envolvidos e das situações vividas, do que a aplicação de formas tipificadas, previamente estabelecidas, de planear o trabalho de construção científica.

Julgamos, contudo, que esta forma de proceder não significou menor cuidado ou rigor na condução desse processo. E isto porque, se da parte dos actores do terreno, não obstante as suas preocupações com a construção de conhecimento, se percebia uma maior apetência e intenção direccionadas para a acção, da nossa parte nunca foi perdido de vista o intuito investigativo de base, logo, estiveram sempre presentes as várias possibilidades metodológicas de condução do processo científico que induzissem o acesso à informação.

Por outro lado, como o projecto de investigação estava assente no pressuposto da participação de todos os actores envolvidos, a ideia do contributo para a construção de um investigador colectivo implicava o respeito pelos ritmos e níveis individuais e colectivos de participação. Investigação e acção aconteciam, portanto, à medida das possibilidades dos actores e correspondiam à sua apropriação progressiva dos contributos diversos que iam emergindo do trabalho realizado tanto a um nível como a outro.

Embora não tendo a pretensão de construir um modelo de planeamento em i-a, podemos dizer que o trabalho realizado neste âmbito se

[69] A este nível podem encontrar-se contributos diversos. Esteves (1986:275-277) alude a uma primeira fase em que se procura a construção de uma equipa de trabalho e se desenvolvem actividades concretas de conhecimento e acção (contacto com a população, elaborar o diagnóstico preliminar e preparar a metodologia de participação); a uma segunda fase concernente à elaboração do plano de intervenção; e uma fase final que integra a elaboração do relatório final. Kemmis e McTaggart (1988) sugerem um primeiro passo constituído por uma reflexão inicial sobre a situação à luz da preocupação temática e reconhecimento de vários contributos para o processo; um segundo passo de planificação (da mudança na utilização da linguagem e dos discursos; da mudança nas actividades e nas práticas; nas relações sociais e na organização); um terceiro passo constituído pela prática do plano e observação do seu funcionamento; e um quarto passo de reflexão. Thiollent (1992:47) faz referência a uma fase exploratória e a uma fase final de divulgação dos resultados. Elliott (1993:94-95), por seu turno, estabelece que o plano geral de acção integra um conjunto de actividades que se traduzem por: uma identificação e clarificação da ideia geral; reconhecimento e revisão; estruturação do plano geral; desenvolvimento das etapas de acção; a implementação de passos de acção.

consubstanciou por um conjunto de características do processo e por uma sucessão de momentos que poderão corresponder a fases e etapas do desenvolvimento do plano não rígidas ou estanques nem mutuamente exclusivas entre si.

Em jeito de síntese sistematizadora, o plano de investigação e de acção caracterizou-se por:

- ***Sensibilidade***, porque foi sendo construído com base nas necessidades e nos desejos dos actores envolvidos, por sua vez sensíveis às idiossincrasias dos contextos abrangidos.
- ***Transversalidade***, porque houve a preocupação de integração das intenções de construção de conhecimento e das de acção num processo contínuo, cumulativamente enriquecido e enriquecedor de cada uma das vertentes.
- ***Fluidez,*** nascida pela dinâmica dos processos de construção permanente e por encerrar um carácter de instituição e de reinstituição contínuas.

Tendo em conta o conjunto de momentos em que ganharam sentido e forma os processos de investigação e de acção, pode-se dizer que o planeamento integrou quatro fases. Estas fases, no entanto, e como atrás referimos, não corresponderam a períodos acabados ou a processos estanques, uma vez que qualquer um deles recuperou os anteriores e induziu os seguintes. Como refere Thiollent (1992), que faz apenas alusão a duas fases, a exploratória e a correspondente à divulgação dos resultados, não ordenando todo o restante processo,

> "Contrariamente a outros tipos de pesquisa, não se segue uma série de fases rigidamente ordenadas. Há sempre um vaivém entre várias preocupações a serem adaptadas em função das circunstâncias e da dinâmica interna do grupo de pesquisadores no seu relacionamento com a situação investigada." (Thiollent, 1992:47)

As designações fase e etapa, portanto, apenas são aqui utilizadas por uma questão de comodidade na atribuição de uma identidade aos vários momentos de trabalho, facilmente utilizável no relatório que agora apresentamos.

Assim, assinalamos as seguintes fases e etapas:

- Uma fase preliminar, que correspondeu a duas etapas:
  - Uma etapa de contactos com os actores que se pretendia envolver no projecto com vista à sua sensibilização e motivação, que decorreu entre o final do ano lectivo de 2000-2001 e o início do de 2001-2002.
  - Uma etapa de apresentação do projecto de investigação e estabelecimento de um acordo de colaboração, que correspondeu a momentos de análise do projecto e de explicitação das bases de trabalho conjunto e à clarificação de papéis, que teve lugar entre Setembro e Outubro de 2001.

  Embora entendamos que a condução desta fase tenha correspondido já a um processo de intervenção, particularmente o ocorrido na etapa de apresentação do projecto de investigação e estabelecimento de um acordo de colaboração, optámos pela designação fase preliminar porque as actividades desenvolvidas nestes períodos se constituíram como preparatórias das que se seguiriam. Neste sentido, foi uma fase que correspondeu à criação de condições para o desenvolvimento do projecto.

  O conteúdo desta fase preliminar encontra similitude com o da primeira fase referida por Esteves (1986), nomeadamente no que diz respeito à construção de uma equipa de trabalho. Pode também integrar parte do sentido atribuído por Thiollent (1992) ao que designa por fase exploratória.
- Uma fase de planificação, que englobou três etapas:
  - Uma etapa de diagnóstico de situações em que se retomaram vivências já passadas numa perspectiva de projecção para novas constatações, necessidades ou problemas, de análise dos factos observados e de estudo de possibilidades de acção, ocorrida em Outubro de 2001.
  - Uma etapa de construção de projectos para a acção e a partir da acção no âmbito da qual se deu corpo a documentos orientadores da acção e indutores de

processos de reflexão que se foram transformando em momentos de avaliação interna, assim como a momentos de actividade no terreno imediatamente decorrentes dessa planificação ou actividades que se transformaram em ponto de partida para a transformação dos sentidos da acção. Os processos englobados nesta etapa decorreram entre Outubro e Dezembro de 2001.

- Uma etapa de avaliação externa, que aconteceu no final de Dezembro de 2001, em que, a partir de temáticas e problemáticas induzidas por nós, fruto dos processos de recolha de informação e de participação nas actividades, se procedeu a uma reflexão alargada, com a participação de professores e educadoras dos três concelhos envolvidos. O avaliador externo presente fez uma síntese final da qual constavam elementos conceptuais e processuais que viriam a alimentar etapas posteriores.

Não obstante durante esta fase ter havido uma intervenção directa no terreno, quer da nossa parte, quer dos outros investigadores envolvidos, traduzida pela planificação, organização e avaliação de algumas actividades (nomeadamente Dias Diferentes), a designação fase de planificação decorreu da grande incidência de processos de planeamento em que os actores estiveram envolvidos por razões de ordem institucional. Na verdade, durante os meses de Outubro a Dezembro, houve a necessidade de dar resposta às múltiplas solicitações do Ministério da Educação em termos de organização do ano lectivo (elaboração do projecto educativo, de projectos curriculares, dos planos de actividades). Na construção da resposta a estas solicitações tivemos a preocupação de induzir toda uma reflexão que pudesse alimentar a construção de planos em que, pese embora a grande incidência da preocupação com a acção, houvesse também intenção de construção de conhecimento.

O conjunto dos elementos que integram esta fase recupera o sentido das actividades concretas de conhecimento e acção propostas na primeira fase a que se refere Esteves (1986), mas também o da segunda fase que o autor designa por elaboração do plano de intervenção. Comparando com a proposta de Kemmis e McTaggart (1988), verifica-se que o trabalho desenvolvido nesta nossa fase de planificação pode corresponder aos primeiro e segundo passos que os autores referem (reflexão inicial sobre a situação à luz da preocupação temática e reconhecimento de vários contributos para o processo; planificação da mudança na utilização da linguagem e dos discursos, nas actividades e nas práticas, nas relações sociais e na organização). Levando em consideração a proposta de Thiollent (1992), esta fase pode também corresponder ao processo da sua fase exploratória. Na conceptualização de Elliott (1993) poderá ser integrada no que denomina por identificação e clarificação da ideia geral.

- Uma fase de intervenção consubstanciada por duas etapas:
  - Uma etapa de operacionalização de possibilidades, que se traduziu pela planificação, organização, realização e avaliação de inúmeras actividades no terreno alimentadas por um ciclo de reflexão-acção-reflexão; pela organização de momentos de colectivo alargado, que corresponderam a processos de avaliação interna realizados no final de cada período lectivo; pela recolha permanente de informação em bibliografia e no terreno de intervenção e consequente análise. Esta etapa correspondeu ao período decorrido entre Janeiro e Julho de 2002.
  - Uma etapa de reinvenção de possibilidades de reflexão e de acção e de autonomização dos actores, que decorreu durante todo o ano lectivo de 2002-2003. No início desta etapa foi necessário proceder a uma nova apresentação do projecto, desta feita aos novos professores e educadoras que passaram a integrar os contextos em estudo e,

consequentemente, iniciar todo um processo de construção e reconstrução de projectos. Foi uma etapa em que se aprofundaram processos e criaram novos sentidos para as actividades; em que emergiram novas relações de poder entre os actores; em que se continuou o processo de recolha de informação. Durante este ano lectivo a nossa presença nos grupos de trabalho foi mais espaçada, de forma a melhor se poder contribuir para a autonomização dos actores locais envolvidos em termos planificação, organização e realização das actividades.

Embora englobando todo um processo alimentado por dinâmicas de reavaliação, de replanificação e de reorganização, optámos pela designação de fase de intervenção porque os períodos nela englobados corresponderam ao desenvolvimento e aprofundamento da intervenção no terreno no seu sentido mais lato. Nesta fase, portanto, incluíram-se todos os processos de acção e de investigação decorrentes da ideia inicial no âmbito dos quais se produziram as maiores quantidades de informação.

Não obstante poder integrar alguns dos sentidos atribuídos por Kemmis e McTaggart (1988) no que designam por prática do plano e observação do seu funcionamento e reflexão (terceiro e quarto passos), nesta fase de intervenção não se estabeleceu uma divisão entre planificação, prática e observação do funcionamento do plano e reflexão. Pelo contrário, estes processos aconteceram de forma concomitante e em qualquer um deles houve a recuperação dos outros numa dinâmica permanente de retrospectiva e prospectiva.

- Uma fase final integrada por duas etapas:
    - Uma etapa de preparação da avaliação final nos contextos, que decorreu entre Maio e Julho de 2003, com a realização de reuniões indutoras da construção de uma comunicação de grupo na sessão de avaliação externa final.

- Uma etapa de elaboração do relatório final, que compreendeu a redacção do documento e sua apresentação para discussão com os actores envolvidos.

A designação fase final que adoptamos não aponta no sentido que lhe atribui Thiollent (1992), pois, ao contrário do que propõe este autor, não se trata de uma fase final de divulgação dos resultados. Esta fase está próxima da fase final a que se refere Esteves (1986) e integra alguns dos conteúdos aludidos por Kemmis e McTaggart (1988) no que designa por quarto passo – reflexão, pois, apesar de todo o desenvolvimento do projecto ter decorrido com base num permanente exercício de reflexão a partir da prática e para a prática, nesta nossa fase final aprofundou-se o processo de análise, síntese, interpretação e descrição.

O trabalho realizado teve em conta os actores e os seus modos de relacionamento entre si e as instituições, os processos de tomada de decisão, uma definição de objectivos de investigação e de acção em relação contínua com uma clarificação de critérios da sua avaliação, uma definição de estratégias conducentes à participação dos actores envolvidos e de integração das suas sugestões e reflexões no processo, e a definição de espaços e tempos de avaliação do projecto (Thiollent, 1992).

3. A investigação e os investigadores – a emergência do "investigador colectivo"

Na prossecução da congruência entre o quadro conceptual de partida e o desenho metodológico norteador da investigação foi para nós evidente a justeza do conceito de participação. Se em termos de desenvolvimento a participação surge, cada vez mais, como o pilar de um desenvolvimento que se deseja sustentável, a opção pela i-a enquanto atitude científica assente na participação de múltiplos actores, também eles transformados em

investigadores, surgiu-nos como a metodologia mais adequada para o trabalho investigativo que pretendíamos encetar.

Pretendeu-se, portanto, levar a cabo um projecto de investigação e de acção em que fosse possível integrar contributos diversos na construção de um conhecimento socialmente útil, simultaneamente resultado de práticas colectivamente concebidas e indutor de mudança dessas mesmas práticas.

O desenvolvimento de um projecto assente nestes pressupostos colocou-nos, no entanto, à partida, uma série de interrogações que ultrapassavam a questão do desenho investigativo, mas que o integravam. Embora neste processo interrogativo não excluíssemos quaisquer potenciais actores a envolver no projecto, as grandes questões direccionaram-se para os professores e para as educadoras de infância, pois seriam estes os primeiros a implicar. Só com a sua anuência seria possível avançar com o projecto e no início do trabalho de campo sabíamos que, comparativamente com o ano anterior de desenvolvimento do PER, o número de profissionais iria aumentar substancialmente.

Assim, porque participávamos há longos anos no PER, era-nos possível antecipar dificuldades múltiplas no que concerne à assunção, por parte dos professores e das educadoras, de um sentido de exercício profissional em autonomia face aos poderes instituídos. Por outras palavras, os professores e as educadoras revelavam dificuldades em assumir-se como donos da sua profissão (ESE de Setúbal, 1986), o que se repercutia ao nível da intensidade de participação nos processos.

Sabíamos também que, fruto de uma tradição profissional fortemente marcada por dependências várias e em que o exercício da profissão em meio rural acontecia em grande isolamento relativamente aos pares, os professores e as educadoras pouco hábito tinham de um trabalho em colectivo e, particularmente, com sentido de projecto de intervenção. Deste modo, intuía-se um sentido de reflexividade profissional partilhada confinada aos espaços formais de reunião de Conselho Escolar ou Conselho de Docentes (neste último caso, se eventualmente a última escola em que trabalharam já estivesse integrada num Agrupamento de Escolas), aos de participação em acções de formação para progredir na carreira ou, ainda, aos de frequência de Cursos de

Ensino Superior Especializados e Cursos de Complemento de Formação ou Cursos de Qualificação, mais recentemente.

Numa conjuntura de política educacional fortemente marcada pela introdução de novas exigências ao nível da planificação do acto educativo escolar (Projectos Educativos e Projectos Curriculares) na sequência das mudanças operadas por um novo modelo de Administração e Gestão das Escolas, os professores e as educadoras desenvolviam o seu exercício profissional em grande stress para conseguirem ultrapassar, cabalmente, os constrangimentos que essas exigências provocavam. Como a resposta aos normativos implicava longos e profundos exercícios de reflexão até se conseguir a formatação dos documentos exigidos, para profissionais essencialmente direccionados para a acção, a resposta a estas exigências transformava-se em espaço e tempo de grande tensão pessoal e profissional.

Sendo para nós claro que, não obstante a existência de objectivos de investigação que tínhamos definido aquando da construção do projecto de doutoramento, este assumiria os contornos que os actores envolvidos lhe conferissem, de acordo com as suas idiossincrasias. Estas constatações colocaram-nos, então, as seguintes questões, com implicação directa no desenho de estratégias investigativas:

- Como desenvolver e gerir a nossa participação no projecto em termos de contributo para a construção de conhecimento e de mudança das práticas pedagógicas e sociais dos professores e educadoras envolvidos?
- Como envolver e implicar os profissionais de educação no desenvolvimento de um projecto simultaneamente de investigação e de acção?
- Como alargar a participação no projecto aos diversos actores sociais locais (pais e famílias, autarcas e crianças) e qual o seu papel em termos de investigação e de acção?

Como já atrás referimos, quando escrevemos sobre o acordo de investigação, o primeiro passo que demos junto dos professores e das educadoras foi no sentido da explicitação do projecto e, particularmente, no da discussão sobre a metodologia de investigação a desenvolver. Esta discussão,

que decorreu a partir de uma reflexão sobre os sentidos e pressupostos da i-a, levou-nos a uma clarificação dos papéis dos actores na investigação.

No âmbito desta reflexão surgiram algumas representações por parte de professoras que ainda não tinham integrado o PER, que nos permitiram intuir que a responsabilidade de investigação nos era totalmente entregue, o que permitiu perceber que os profissionais de educação em questão se assumiam como objectos de observação no sentido literal do termo, afastando-se do sentido de participação como co-investigadores que pretendíamos alcançar. A este respeito duas professoras referiram o seguinte:

> "… e tu já sabes quantas vezes é que vais lá à sala? É que tu não te esqueças que a gente tem um programa para cumprir e eu preciso de saber o que é que tu queres saber para me organizar." (Professora Joaquina, Nota de Campo PERAM nº 2, 24-09-2001)

> "tu vais andar de escola em escola e já sabes o que queres ver? Eu pergunto isto que é para preparar as coisas para quando tu lá fores. Eu acho que tu tens que nos explicar bem o que é que queres que a gente faça." (Professora Juliana, Nota de Campo PERAM nº 2, 24-09-2001)

Estas representações obrigaram-nos a uma clarificação do nosso papel no projecto no sentido global, mas, particularmente, no que dizia respeito à investigação. Assim, transmitimos a intenção de uma participação activa nos processos planificação, organização e realização de actividades e sua avaliação. Neste processo, a dinâmica de investigação seria partilhada, não ficando, portanto, restrita à nossa pessoa. Todos os actores envolvidos teriam uma participação nessa dinâmica que seria mais ou menos activa de acordo com o seu nível de implicação no projecto ou de acesso a condições de reflexão.

A participação na investigação assumiria, assim, contornos diferenciados dependentes das condições associadas às motivações e posições sociais dos actores no âmbito do projecto.

A partir da reflexão conjunta, numa primeira instância entre nós e os profissionais de educação, induzir-se-ia a construção gradual de um investigador colectivo (Bataille, 1981) com uma participação alargada a outros actores, ou seja, "um sujeito trans-individual que não é nem prático nem investigador" que, como refere Cortesão (s/d), "habitualmente, [se vai]

construindo lenta e penosamente ao longo do trabalho partilhado, sendo até, por vezes, que não chega a ter uma completa e real existência".

O investigador colectivo resulta, pois, de uma construção gradual, à medida que os actores envolvidos, tanto aqueles que se considera, à partida, investigadores, como os práticos, aceitam ver as suas práticas questionadas pela investigação, e institui-se num espaço autónomo que não é nem o da investigação nem o da prática (Bataille, 1981), mas que, porque o processo em que se encontra é o de i-a, se situa na "catalização da mudança como veículo de circulação entre a investigação e a acção" (Bataille, 1981:35).

O investigador colectivo é, assim, um sujeito colectivo, circulante, que integra três papéis que se interpenetram e que decorrem da interpelação da complexidade do real num processo dialéctico entre teoria e prática:

> ". actor colectivo porque participa na mudança social enquanto agente desta mudança (entre outros);
> . investigador colectivo porque participa na investigação enquanto agente desta investigação (aqui, ainda entre outros) através da mudança entendida como instrumento;
> . sujeito-espiral[70] instituindo-se como veículo que transforma a prática em investigação e a investigação em prática na mudança." (id.:36, tradução livre)

No decurso do projecto que se apresenta, o investigador colectivo sentiu-se presente em contextos e tempos diferenciados, o que é o mesmo que dizer que se transformou numa construção que emergiu tanto dos processos mais ou menos dinâmicos que cada grupo ou sub-grupo do projecto conseguia implementar, como das situações formais de reunião em pequeno ou grande grupo que se criaram.

Embora o tipo e o grau de participação dos vários actores envolvidos apresentassem características de intensidade dispares, que se poderá verificar dependerem de factores múltiplos (trataremos esta questão de forma específica em espaço próprio, mais adiante), a ideia da existência de um investigador colectivo começou a desenvolver-se a partir do momento em que cada grupo ou sub-grupo começou a interpelar as práticas específicas que aconteciam no seu seio ou, então, quando a interpelação se direccionava para

[70] No original surge-nos a designação sujet-boucle, que nos levantou algumas dificuldades na tradução para português. Embora numa tradução à letra o substantivo boucle possa ser tomado como um objecto que liga, de características mais ou menos circulares (anel, fivela, etc.), optou-se pela designação espiral, em português, atendendo ao sentido que a expressão assume por se estar a falar em contexto de investigação-acção, em que existe um processo de acção e de investigação realizado em espiral.

o questionamento da realidade entendida como confluência de influências várias, logo, compósita.

O processo da sua existência não foi, portanto, rápido. A morosidade da sua construção deveu-se tanto a tipos e graus de participação no projecto, como a acepções de participação no processo científico, o que, neste último caso, pese embora todo o tipo de conhecimento pessoal entre nós e muitos dos outros actores envolvidos, corresponde à existência de representações sobre o que é ou pode ser fazer ciência construídas numa tradição cultural assente na

> "[…] relação fortemente dissimétrica de práticos e investigadores face à intervenção no terreno, face à produção de conhecimento, ao recurso a um capital linguístico necessário à divulgação de resultados em diferentes meios e, portanto, à diferente distribuição de poder que este acesso desigual determina […]" (Cortesão, s/d)

No desenvolvimento do projecto, através de uma permanente atitude de indução da libertação da palavra, por um lado, e de uma atitude de humildade e de interesse sincero perante a palavra dos outros, por outro, procurámos esbater o mais possível diferenças de condição de produção de discurso entre os diversos actores participantes. Tentámos, assim, contribuir para a emergência de um poder discursivo e de interlocução assente em condições de maior equidade democrática.

Este trabalho, no entanto, não se traduziu pela adopção de um discurso simplista ou demagógico, mas sim pela criação de tempos e espaços de participação em que a tónica da informalidade prevalecesse face a tendências de maior arrogância discursiva ou de distanciamento afectivo.

Deste modo, o processo investigativo, agido por vários actores, assumiu configurações diferenciadas e não se restringiu à busca de informação por este ou aquele actor participante. Pelo contrário, traduziu-se, em muitos momentos, pela produção de informação que, ao ser colectivizada, se constitui como conhecimento que se repercutiu nas práticas indutoras de mudança.

Retomando as palavras de Bataille (1981) a que atrás fizemos referência, o processo de investigação a cargo do investigador colectivo consubstanciou-se pela participação de múltiplos actores (nós próprios, os professores e as educadoras, as crianças, os pais das crianças, os autarcas,

fundamentalmente os presidentes de junta de freguesia) que se transformaram em actor colectivo agente de mudança social; pela participação de múltiplos actores, de forma diferenciada, que se constituíram em investigador colectivo que, usando a mudança, se transformou em agente da investigação; pela acção de um sujeito-espiral que, em contexto de busca de mudança, provocou um vaivém permanente entre prática e investigação, que se transformaram reciprocamente.

Recordando as dinâmicas vividas, podemos dizer que o investigador colectivo foi fortemente movido por uma intencionalidade de prática de mudança no âmbito da qual o sentido de investigação emergiu com fluidez e com centralidade e intensidade variáveis.

Assim, o investigador colectivo desenvolveu-se:

- Nas reuniões de grupo ou de Conselho de Docentes, nas reuniões com pais e outros actores locais, no decurso do trabalho pedagógico dos professores e das educadoras em que se planificava, organizava e avaliava a acção.
- Nas conversas informais que ocorriam durante a realização de várias actividades programadas.

O processo de produção de conhecimento, nestas circunstâncias, emergiu de um contexto histórico determinado e desenvolveu-se na interacção entre vários actores sobre os quais agiram campos e posições sociais diversas, que implicam poder simbólico sobre a realidade social (Caria, 2000). Deste modo, o investigador colectivo foi o tempo e o espaço de produção de conhecimento assente na partilha de saberes diversos o que o transformou num instrumento de promoção e de reconhecimento de várias formas de saber, assim como do confronto comunicativo entre elas (Santos, 1997).

Para nós, no entanto, e não obstante termos integrado o investigador colectivo, o trabalho investigativo revestiu-se de formas mais organizadas e sistematizadas, pois este trabalho não emergiria apenas da espontaneidade da participação e do à-vontade no trabalho de campo (Wolcott, 1993:129, citado por Caria, 2000:42). Assim, para que nos fosse possível ultrapassar o que era imediata e empiricamente visível e audível, tornava-se necessário saber estar no trabalho de campo (Caria, id.), o que significou a realização de um permanente exercício de busca de relações entre os vários tipos de informação

disponíveis produzidos no âmbito da nossa interacção com os outros actores e da destes entre si, assim como de suportes teóricos para a informação e a prática produzidas. Este exercício foi contínuo, mas diversificado, pois, num processo de i-a, são várias as direcções que a produção de informação toma, o que requer uma busca permanente de sentidos e de suporte teórico para que, num momento próximo em que se retome a discussão, esta possa ser aprofundada pelos contributos recolhidos e, deste modo, a prática seja enriquecida ou alterada.

Tal como em qualquer investigação, procurámos munir-nos dos instrumentos conceptuais e materiais que possibilitassem a prossecução dos objectivos traçados. Por um lado, pelas razões intrínsecas a todo e qualquer processo de construção científica, por outro porque no caso vertente isso significava também a produção de um relatório final em forma de tese.

Portanto, quando referimos que para nós o trabalho investigativo revestiu formas mais organizadas e sistematizadas, quisemos dizer que tivemos sempre presente processos de recolha de informação a nível local e em fontes externas que pudessem assumir-se como contributos para a dinâmica reflexiva e de acção em curso, mas também que assegurassem os elementos necessários para a narrativa final. E isto porque, para além das responsabilidades pessoais na investigação, percebemos, logo à partida, por parte de alguns dos outros actores, uma relação difícil com a escrita, que se traduziu, muitas vezes, numa recusa explícita ou implícita de produção de material descritivo ou reflexivo sobre o trabalho em curso.

No caso dos professores e das educadoras, decorrente de uma falta de tradição profissional nesse sentido acrescida pela dificuldade de gestão da permanente tensão entre prática e reflexão. A este nível cita-se, por exemplo, a não escrita, por parte dos professores e educadoras, de descrições, comentários ou outras reflexões em caderno próprio para o efeito, que sugerimos logo no início do projecto, como forma de contribuir para a construção gradual de sentidos para os percursos efectuados. O material escrito por si produzido restringiu-se a pequenos relatórios de actividades no final de cada período lectivo e porque correspondiam à resposta a uma imposição institucional do Agrupamento.

No caso dos pais das crianças, porque a sua relação com a escrita era apenas funcional e muito restrita a aspectos do quotidiano e, essencialmente, de carácter esporádico; no caso das crianças, porque a escrita dependia quase exclusivamente da atitude pedagógica dos professores.

A nossa participação na investigação assumiu, assim, sentidos e formas diversos. Se tivermos em linha de conta a perspectiva de Hammersley e Atkinson (1983, citados por Atkinson & Hammersley, 1998:111) podem ser englobados numa participação como observação participante, pois estes autores consideram que toda a investigação social é uma forma de observação participante, dado que não se pode estudar o mundo social sem se fazer parte dele. Ao conceberem-na desta forma, os autores transformam este tipo de observação num modo de estar no mundo, característico dos investigadores.

André Morin (1985:39), no entanto, considera que em i-a a participação do investigador ultrapassa a observação participante, pois ele torna-se num «préposé»[71], ou seja, em alguém cujo papel passa, através de uma participação em estilo de convivialidade, pela contribuição para a compreensão das situações vividas e pela cooperação para a solução ou para a definição de um problema.

Assim, num sentido restrito, a nossa participação esteve próxima da proposta de Morin[72] e, num sentido mais amplo, da acepção de Hammersley e Atkinson.

Esta observação participante, no entanto, não foi linear. Traduziu-se, antes, por oscilações permanentes entre períodos de maior participação nos processos em curso e de maior recato em termos participativos, pois, como

[71] A designação préposé pode ser traduzida à letra como alguém encarregue de um serviço, o que, na nossa língua poderá ser entendido como encarregado.

[72] Não obstante não nos termos sentido ou assumido como encarregado de coisa nenhuma no desenvolvimento do projecto, se tivermos em conta um determinado significado semântico do vocábulo, não podemos esquecer que, pese embora todo o conhecimento do terreno e as relações interpessoais que consubstanciavam a nossa permanência nos locais de investigação, éramos um elemento com funções significativamente diferentes das dos demais actores. Porque o nosso papel no terreno anterior ao projecto de doutoramento era de enquadramento, de animação e de coordenação do PER, na actual situação de desenvolvimento da investigação com vista ao doutoramento acabou por se projectar o mesmo sentido para o nosso papel. Assim, seria esperado que tivéssemos uma participação que contribuísse para algo específico e essa participação traduzir-se-ia por funções de responsabilidade no processo face aos outros actores. Não se tratava de apenas estar presente e observar mais ou menos activamente, mas sim de participar activamente na construção de sentidos e de soluções para as situações vividas. O sentido do vocábulo encarregado, aqui, surge, portanto, como o de alguém que tem por tarefa assumir responsabilidade acrescida na construção e desenvolvimento de sentidos e de soluções para os problemas.

referem Bogdan e Biklen (1994:125), a participação do contínuum participante/observador varia ao longo do estudo.

Atendendo ao nosso nível de envolvimento e levando em linha de conta a perspectiva de Evertson e Green (1986:178, citados por Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 1994:156), consideramos que a observação participante que desenvolvemos assumiu tanto uma forma activa como uma forma passiva. Activa na medida em que houve muitos momentos em que, por estarmos envolvidos nos acontecimentos, apenas registámos os dados à posteriori; passiva porque muitos momentos houve em que procedemos ao registo durante as actividades em curso.[73]

No entanto, estes sentidos de actividade ou passividade não deverão ser tomados de forma literal, pois nem quando registávamos os dados à posteriori isso significava total ausência de tomada de notas de aspectos considerados pertinentes para o estudo, nem quando o fazíamos no decurso dos vários momentos de trabalho isso correspondia a total falta de participação nas actividades.

A oscilação em termos de participação significou, portanto, variância de intensidade participativa sem que, contudo, esta se traduzisse por ausência de intermitência permanente entre observação e participação. Nem a observação era meramente contemplativa, nem a participação era cega ou de curta memória relativamente aos objectivos de investigação traçados. Tentámos, insistentemente, gerir de forma equilibrada o processo observação-participação, adequando-o às necessidades das dinâmicas em curso (Bogdan e Biklen, 1994).

No entanto, tal gestão não foi sinónimo de receio de aproximação ou de receio de vivência no interior dos acontecimentos. Pelo contrário, através de uma intimidade com o real (Morin, 1985), traduziu-se num movimento dialéctico de reflexão com os outros e connosco próprios para que fosse possível, simultaneamente, estar intimamente e estar descentradamente.

[73] Evertson e Green (1986:178, citados por Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 1994:156) definem observação participante activa e passiva do seguinte modo: "A participação activa significa que o observador está envolvido nos acontecimentos e que os regista após ele terem tido lugar. Este tipo de observação participante permite ao observador apreender a perspectiva interna e registar os acontecimentos tal como eles são percepcionados por um participante. A observação participante passiva significa que o observador não participa nos acontecimentos desse meio mas que a eles assiste do exterior («outsider»). Seja qual for o tipo de observação participante, o observador regista sempre os modos de vida do grupo social em estudo. (destaque dos autores)

Porque o processo em que nos encontrávamos era de i-a, desenvolver investigação não poderia ser sinónimo de distanciamento participativo. Porque as nossas intenções e posições de partida para o desenvolvimento do projecto eram diferentes das dos outros actores, o nosso papel enquanto co-investigador assumiria contornos próprios. Assim, embora tivesse havido toda a entrega nos processos, a participação nunca foi ingénua, ou seja, foi uma participação relativamente calculada que englobou sempre, em concomitância, um olhar agido.

Não obstante conhecermos já grande número dos autores envolvidos, a situação nos termos em que se desenhou era nova para a globalidade, inclusive para nós próprios. Assim, o início do trabalho, situado, neste caso, na etapa apresentação do projecto de investigação e estabelecimento de um acordo de colaboração, da fase preliminar, e na fase de planificação, pautou-se por uma atitude de abertura total ao campo de estudo. Isto é, procurámos integrar-nos nos grupos, captando sentidos e formas de reflexão e de acção dos actores envolvidos, mas também participando nos processos de construção dos planos de acção.

Não se tratou, portanto, de uma atitude de espera passiva, ficando um pouco de fora, esperando que os outros actores nos observassem e aceitassem, mas, antes, de uma atitude consubstanciada por comportamentos de observação e de participação na reflexão e na acção à medida do desenvolvimento gradual das relações de proximidade com os actores (Bogdan e Biklen, 1994).

Em termos de participação explícita, procurámos assumir-nos como recurso, intervindo apenas por solicitação, o que, aliás, se verificou amiúde dado que o trabalho que então se realizava levantava muitas dúvidas, uma vez que se tratava da construção de planos. Assumirmo-nos desta forma, no entanto, não significou falsa modéstia ou, pelo contrário, a assunção de uma posição de sobranceria perante os outros. Tratou-se, tão só, de uma estratégia de integração nos grupos que potenciasse uma gestão equilibrada entre o nosso conhecimento e o dos outros actores, para que o nosso não surgisse, logo à partida, como perturbador do normal funcionamento dos grupos atendendo ao facto de poder transmitir uma ideia de academismo que os desmobilizasse ou desmotivasse.

Durante as primeiras reuniões em que participámos não tirámos notas de campo, prevenindo a possibilidade de, ao fazê-lo na presença dos participantes, trair os nossos intentos de integração nos grupos, reforçando sentimentos de sentido de objecto de investigação por parte dos actores envolvidos. O registo dessas notas foi feito à posteriori no nosso espaço privado.

À medida que a relação se estreitava e que se constatava que durante as reuniões um grande número de professores e de educadoras tirava notas, passámos a fazê-lo com à vontade. Por vezes, aconteceu até que durante o nosso registo éramos solicitados por algum professor ou educadora do lado para que copiassem algum aspecto menos captado dos assuntos em discussão. Por isso, tivemos sempre o cuidado de nestas notas de campo de registo imediato não incluirmos qualquer citação de intervenções pessoais (Bogdan e Biklen, 1994).

Estas notas de campo foram depois compostas, ou seja, redigidas de forma enriquecida ao nível do conteúdo geral e já com a introdução de citações pessoais.

Durante reuniões com pais ou outros elementos locais adoptámos o mesmo procedimento.

Noutras circunstâncias de reunião, já com o projecto em bom andamento, tentámos a utilização de gravação em áudio, mas rapidamente a abandonámos por termos percebido um grande constrangimento por parte dos professores e das educadoras perante a situação, que se traduziu por uma inibição de discurso significativamente mais acentuada do que o habitual.

No caso das actividades diferentes das reuniões, com a participação de actores diversos, como por exemplo os Dias Diferentes, utilizámos o registo fotográfico e o vídeo. A utilização da câmara de vídeo e da fotográfica, no entanto, não foi da nossa exclusiva responsabilidade, pois, estrategicamente, em certas actividades, pedimos que estivesse a cargo de outros adultos e mesmo crianças do grupo. Por outro lado, não era raro haver no mesmo espaço outras pessoas a utilizarem os meios de registo.

Nas situações em que éramos nós a proceder à captação de imagem, não obstante nunca ter havido uma recusa, percebeu-se algum receio, nomeadamente da parte de mães participantes. Recordamos, a este respeito,

as intervenções de duas mães durante um Dia Diferente que, embora tenham sido proferidas num tom jocoso, não deixam de possuir seriedade e significados vastos:

> "Ó senhor professor, não vai mandar isso para a televisão, pois não?" (mãe de uma criança, Nota de Campo PERAM nº 47, 17-05-2002)
>
> "Veja lá, senhor Marques, olhe que eu não quero a minha cara e a do meu filho no jornal!" (mãe de uma criança, Nota de Campo PERAM nº 47, 17-05-2002)

A propósito destas duas observações, consideramos importante referir que se vivia, na altura, um período de forte mediatização a propósito do processo judicial da Casa Pia e as pessoas manifestavam, a cada passo, ora surpresa, ora preocupação com o que se passava. Naturalmente, e apesar da confiança que ia existindo entre nós, as senhoras consideraram oportuno lembrar-nos que estavam atentas ao facto de registarmos as actividades em fotografia e em vídeo.

Perante os comentários que foram proferidos, aproveitámos para esclarecer melhor o sentido dos deveres ético e deontológico na investigação.

Quando as actividades terminavam e havia oportunidade, reuníamos adultos e crianças na sala de aulas à volta da câmara de vídeo e visionávamos em conjunto os registos feitos. O mesmo se passava com as fotografias, pois como a máquina fotográfica era digital e íamos munidos de um computador portátil, descarregávamos nele o produto da observação.

O visionamento dos filmes e das fotos, além de possibilitarem momentos de grande alegria entre os participantes, que mostravam grande agrado por se reverem, contribuíam para amenizar possíveis efeitos resultantes de algumas desconfianças iniciais.

Estes registos audiovisuais foram depois alvo de um tratamento. Os filmes permitiram, por um lado, recolher discursos completos dos actores, que integrámos nos textos das notas de campo que, entretanto, redigíamos, e, por outro, captar melhor determinados pormenores das acções desenvolvidas. As fotografias permitiram-nos ilustrar determinadas afirmações ou situações que relatávamos.

Além do nosso papel em termos de observação e registo, há também a referir o dos outros co-investigadores. Como já atrás aludimos, solicitámos no

início que os professores e as educadoras utilizassem um caderno, tipo diário, para registo das suas impressões sobre o desenvolvimento do projecto para que pudéssemos, a cada passo, comparar registos e estes nos servirem em termos de material informativo para análise. No entanto, esta estratégia de recolha de informação não resultou porque ninguém se disponibilizou para nos facultar o material produzido. Houve, de facto, bastante registo, particularmente durante as reuniões de grupo ou de Conselho de Docentes, mas nunca nos foi possível aceder a ele.

Percebendo cedo que não teríamos acesso ao material, durante os momentos de reflexão conjunta, redobrámos a atenção aos discursos, tentando perceber até que ponto o que era proferido decorria de uma reflexão prévia, nomeadamente como resultante de um registo escrito. Esta percepção foi muitas vezes possível, pois verificávamos que vários professores e educadoras, quando falavam, olhavam para o seu caderno de notas como se estivessem a buscar o apoio necessário para a afirmação que no momento faziam. Tal situação permitiu-nos perceber que estavam em marcha processos de construção de conhecimento e minimizou-se, assim, a falta de acesso ao material escrito.

Desviando agora a reflexão para os períodos de menor participação, consideramos que estes não assumiram, contudo, uma forma de contemplação dos sujeitos do estudo, mas sim estratégia de intervenção no desenvolvimento do projecto. Estes períodos coincidiram com a etapa de reinvenção de possibilidades e de autonomização dos actores da fase de intervenção.

Estrategicamente, decidimos diminuir a nossa presença no terreno com o objectivo de contribuir para a criação de condições de maior autonomia por parte dos professores e das educadoras. Assim, não participámos em todas as reuniões de grupo destinadas à planificação, organização e avaliação das actividades, bem como em várias actividades decorrentes dessas planificação e organização. Reservámos a nossa participação, para além das actividades no terreno para que éramos solicitados, para as reuniões de Conselho de Docentes em que era possível captar percursos reflexivos por vezes mais amadurecidos, por um lado, e, por outro, porque deste modo também nos era possível encetar um processo de questionamento mais distanciado sobre o vivido que, ao ser realizado, induzia novas reflexões.

Esta participação mais restrita, mais espaçada no tempo, possibilitou também uma melhor gestão dos conflitos.

Como em qualquer vertente da vida social, também no seio dos grupos envolvidos o conflito marcou presença e influenciou a investigação e a acção. Revestiu formas diferenciadas, que oscilaram entre uma tensão latente entre vários actores e a discussão aberta e frontal.

Quando a tensão ou o conflito aberto não nos incluíam mantivemos sempre uma atitude de neutralidade, não só porque se agíssemos identificando-nos com uma das partes contribuiríamos para a emergência de quebras de confiança, como porque não gostaríamos de correr o risco de aumentar as dificuldades na compreensão ou no acesso a ambas as partes (Bogdan e Biklen, 1994). Por outro lado, porque quisemos que se mantivesse intacta a representação de discrição que sabíamos que existia a nosso respeito. Tal como referem Smith e Geoffrey (1968, citados id.:129), pensamos que a nossa aceitação nos grupos poderá ter decorrido em grande medida desta atitude.

Nas situações em que se percebeu existir tensão ou mesmo conflito explícito connosco, procurámos não ultrapassar as fronteiras da razoabilidade, nomeadamente nunca alimentando discussões estéreis nem perdendo a calma, e induzimos processos de reflexão sobre o vivido para que fosse possível uma racionalização rápida e eficaz dos problemas.

Em qualquer circunstância, nestes casos, nunca evitámos a emergência do conflito, pois considerámos que se tal não acontecesse estaríamos a contribuir para alimentar indefinições, receios ou mal-entendidos. Em termos de desenvolvimento moral sociocentrado estaríamos a negar possibilidades de avanço dos grupos, fugindo para a frente.

Quando dizemos que durante o período que estamos a analisar a participação mais restrita facilitou a gestão dos conflitos, fazemo-lo por considerarmos que, atendendo ao espaçamento de realização das reuniões, foi possível aos actores envolvidos criar maior distanciamento relativamente aos problemas surgidos, logo, quando estávamos presentes, era possível racionalizá-los melhor e até emitir alguns juízos – direccionados a ambas as partes – porque o calor da discussão já tinha passado.

Em síntese, podemos dizer que a investigação foi um processo de construção colectiva em que estiveram patentes papéis diferenciados de actores diversos, que se foram transformando em investigador colectivo à medida que se aprofundaram as relações de comunicação entre si, mediadas por processos reflexivos e de acção concreta cada vez mais elaborados.

Tratou-se de uma investigação participativa na medida em que, no seu processo, se integraram tanto o conhecimento académico como o que emanou dos actores do terreno. Porque os intervenientes identificaram e questionaram os problemas concernentes às realidades em que se moviam, em tempos e de espaços de reflexão e de auto-reflexão, a investigação constituiu-se como um acto de crítica com repercussão nas práticas do quotidiano o que se traduziu, em várias circunstâncias, em mudança da realidade.

4. A recolha de informações

4.1. A pesquisa documental – uma busca permanente de justificações e de sentidos para a investigação e para a acção

A realização de uma investigação passa pela recolha de documentos diversos, seja ela prévia à intervenção no terreno, seja ela concomitante com essa intervenção. Esta recolha depende não só das intenções de partida da investigação, como da própria evolução do processo investigativo ou da dinâmica de acção em curso, como é o caso de que damos testemunho.

Estes documentos, transformados em dados ao olhar do investigador, podem ser materiais existentes no contexto em que decorre a investigação ou em locais – bibliotecas – a que o investigador recorre por considerar serem fundamentais, pertinentes ou oportunos para o trabalho que pretende realizar ou que está em curso; materiais que decorrem do desenvolvimento da acção.

No primeiro tipo podemos englobar o vasto conjunto de documentos oficiais (Bogdan e Biklen, 1994; De Ketele e Roegiers, 1999) à disposição do investigador, publicações de carácter vasto, de índole científica ou não,

documentos escritos e audiovisuais (De Ketele e Roegiers, 1999), em sentido alargado, e documentos pessoais (Bogdan e Biklen, 1994).

A análise de alguns destes documentos, essencialmente as obras de cariz científico, assumiu um carácter exploratório (De Ketele e Roegiers, 1999). Tratou-se, portanto, de documentação a que acedemos antes da intervenção propriamente dita, nomeadamente dedicada a questões relacionadas com o mundo rural, o desenvolvimento local e as abordagens investigativas qualitativas. A maior parte, no entanto, foi consultada e analisada à medida que a investigação e a acção se iam processando, o que é um procedimento habitual em i-a (Dick, 1993), uma vez que não é possível num projecto desta natureza antecipar a elencagem de temáticas a analisar. Elas surgem à medida que a acção e a reflexão se vão desenvolvendo.

Quanto ao segundo tipo de materiais englobamos aqueles documentos escritos ou audiovisuais nascidos no decurso do projecto (anexo 2). Consideramos pertinente esta referência na medida em que, em termos de análise, e, particularmente num projecto de i-a, estes documentos se constituem como forte meio de obtenção de prova. Prova esta não só com valor intrínseco ao próprio projecto desenvolvido, como por referência, em termos analíticos, a dados internos, mas anteriores ao processo, ou dados externos, nomeadamente documentos oficiais ou publicações relacionadas com as áreas em estudo.

Referimo-nos, então, dentro deste segundo tipo de materiais, aos projectos educativos, aos projectos curriculares e planos de actividades, às notas de campo que produzimos no decurso das diversas actividades, às actas de reuniões, aos registos audiovisuais, aos protocolos/transcrições das entrevistas efectuadas…

A forma como a pesquisa documental se faz decorre não só da sua natureza e da sua quantidade, como também do objecto e da finalidade da investigação (De Ketele e Roegiers, 1999).

Associado à natureza dos documentos, aspecto de que atrás já demos conta ao especificar de que tipo se poderá tratar, consideramos ainda importante referir o acesso ao material pretendido, pois é um processo não isento de problemas ou, pelo menos, não contendo constrangimentos.

Relativamente àquele tipo de documentos que podemos designar por externos[74] ao contexto de estudo e intervenção, sejam os documentos oficiais ou as bibliografias, precisamente porque existe total exterioridade não surgem grandes problemas ou constrangimentos quando se tenta aceder a eles. Excepção seja feita, no entanto, para aqueles documentos de que temos conhecimento da existência e consideramos de importância fulcral ou, no mínimo, fortemente desejável para o estudo, e que não estão disponíveis nem no contexto nem nas bibliotecas próximas do investigador.

Do nosso ponto de vista poder-se-ão colocar alguns problemas ou constrangimentos no acesso aos documentos que designamos por internos[75]. Tal situação decorre por corresponder à entrada do investigador num terreno privado que os actores envolvidos têm dificuldade em partilhar, situação esta inerente a um processo investigativo no domínio das ciências sociais e humanas.

Num caso como o vertente, dado o tipo de papel assumido pelo investigador principal nos processos de investigação e acção, caracterizado por uma forte implicação, poderá parecer, à partida, que tal situação não se coloca. Reconhecemos que o acesso é indubitavelmente mais fácil e rápido, mas não é isento de contrariedades.

Primeiro, porque, pese embora toda a intensidade da participação, o investigador não é totalmente interno ao contexto e, por isso, corre sempre o risco, muitas vezes até sem que tenha agido intencionalmente nesse sentido, de ser tomado como inconveniente. A inconveniência pode ser tomada como

[74] Por documentos externos entendemos todos aqueles documentos produzidos fora do contexto de investigação por agentes externos ao processo e sem qualquer ligação com o meio em questão. Não obstante, são documentos (livros e revistas de carácter científico, por exemplo) que, pelas temáticas que abordam ou porque surgem de estruturas institucionais com responsabilidade política (Leis, Decretos-Lei, por exemplo) estão directamente relacionados com as problemáticas em estudo. São, portanto, materiais que tanto podem possibilitar um trabalho de fundamentação e enquadramento científico no âmbito da reflexão e da acção em curso, como materiais que permitem perceber de que forma é que o nível macro-estrutural influencia e regula os níveis meso e micro-estruturais, ou seja, o contexto local em que se desenvolve o projecto. Por níveis meso e micro-estruturais, no caso vertente, entendemos, no primeiro caso, as estruturas administrativas que, pese embora diferenciadas em termos de função e poder, se situam em posição de autonomia relativa face aos poderes instituídos nacionais ou regionais mais alargados (Câmaras Municipais, Centros de Saúde, órgãos de gestão dos Agrupamentos, por exemplo); no segundo caso, as estruturas formais ou não que se situam em posição de autonomia relativa face às estruturas anteriores, mas constituindo a base de produção de dinâmicas sociais (Escolas, Jardins de Infância e comunidades envolventes).

[75] Por documentos internos entendemos todos aqueles materiais que integram o património dos actores envolvidos no projecto, significando este património, do ponto de vista material, o conjunto de documentos escritos ou audiovisuais produzidos em momentos tanto anteriores como no decurso do projecto. A nossa influência e contributos para esta produção no decurso do projecto integram também este património.

tal porque o investigador pediu de mais, sendo que a situação pode ser traduzida no sentido de produção de mais trabalho para o(s) actor(es) ou no sentido de entrada tida como abusiva em domínios espaciais ou psicológicos que se querem preservar pelas mais diversas razões, nomeadamente insegurança pessoal ou profissional.

Segundo, porque em i-a não é linear o sentido de participação nos processos por parte dos actores e, associada a ela, fundamentalmente, porque o sentido que estes atribuem ao próprio processo investigativo não é totalmente coincidente com o do investigador que chegou ao terreno. Daí que possa, por vezes, não existir convergência de interesses ou de necessidades relativamente aos materiais a analisar.

No projecto de investigação em questão estas duas vertentes colocaram-se em alguns momentos. Não se tratou de uma recusa explícita e peremptória do acesso a documentos, mas mais de uma recusa táctica que se percebeu, por vezes, quando sugeríamos que este ou aquele documento fosse produzido, não só como forma de contribuir para o desenvolvimento pessoal e colectivo, mas como mais um elemento para reflexão posto ao dispor do grupo.

Quanto à quantidade de documentos a analisar colocam-se também, no processo investigativo, algumas questões sobre as quais é necessário tomar decisões.

No decurso de um projecto de i-a, dependendo tanto da dinâmica de acção como da de reflexão, torna-se imperioso recorrer, não só previamente como durante o processo, a um conjunto mais ou menos vasto de materiais documentais.

Numa fase prévia, porque é imprescindível contactar com documentos que possam ajudar a preparar ideias mínimas de suporte conceptual e instrumental do projecto que se vai iniciar, ainda que se assuma que essas ideias iniciais apenas poderão servir de referência para o campo de possibilidades que se vai construindo à medida que o projecto avança. No nosso caso, no entanto, e como já elucidámos anteriormente na justificação do projecto, esta fase não correspondeu a uma recolha muito vasta porque já possuíamos um capital de informação razoável que nos possibilitava uma relativa segurança para avançar no projecto.

Numa fase propriamente dita de desenvolvimento do projecto[76] concentra-se o maior volume de necessidades de recolha de informação. Assim aconteceu connosco.

As *démarches* de organização, de planificação e de avaliação, precisamente porque são processos no campo, num terreno concreto, consubstanciado por interacções múltiplas entre pessoas – que, pelo facto de o serem, pensam e agem em função dos olhares e sentidos diferenciados que têm/atribuem sobre/ao mundo que as rodeia -, potenciaram, sistematicamente, a necessidade de recorrer a uma vasta literatura científica e de documentos oficiais que nos ajudassem a uma melhor compreensão do que estava a passar-se no terreno e que contribuíssem para um desenvolvimento de competências de reflexão e de acção, tanto numa perspectiva pessoal, como de repercussão imprescindível no colectivo que integrávamos.

Por outro lado, estas *démarches*, e à medida que a espiral de conhecimento e de acção que caracterizava o projecto se ia desenvolvendo, tornava-se necessário deitar mão do conjunto vastíssimo de informações que se iam produzindo localmente. Recorremos, por isso, a um manancial vastíssimo de registos escritos produzidos por nós e pelos outros actores envolvidos, fossem eles as nossas notas de campo, actas de reuniões, projectos, relatórios, folhetos ou dossiers de trabalho.

Face ao variado leque e grande quantidade de material documental e consoante interesses estratégicos ou pontuais de investigação, o tipo de análise efectuado oscilou entre uma análise exaustiva e uma análise por amostragem ou por selecção (De Ketele e Roegiers, 1999).

A grande incidência da análise exaustiva deu-se, fundamentalmente, junto dos documentos internos, naturalmente por serem aqueles que melhores indicadores da validade interna do projecto dão, na medida em que são fruto da acção e reflexão encetadas.

Os documentos externos também foram alvo deste tipo de análise, particularmente aqueles que diziam respeito a literatura, principalmente específica, sobre as diversas temáticas e problemáticas emergentes dos

[76] Entendemos que o projecto pode ser considerado a partir do momento em que o formalizámos na universidade. No entanto, e fundamentalmente porque se trata de um projecto de i-a, considera-se a fase propriamente dita de desenvolvimento do projecto o período de tempo que decorre entre os primeiros contactos com os actores a envolver e o terminus do projecto.

processos. Não obstante, ainda em relação a alguns documentos internos, houve um procedimento analítico por amostragem ou por selecção, nomeadamente aqueles que decorriam das obrigações formais. Referimo-nos, concretamente, a textos de projectos curriculares de escola ou de turma.

4.2. Notas de campo – uma construção descritiva e analítica das estórias co-participadas

No sentido de perpetuar descrições e sentidos que atribuímos à acção e à reflexão produzidas, redigimos notas de campo (anexo 3) muitas vezes enriquecidas por material audiovisual produzido no acompanhamento e participação nas actividades levadas a efeito. Estas notas de campo corresponderam a um volume muito considerável de produção escrita (cerca de 1000 páginas) potencialmente indutora de processos analíticos vastos e complexos.

Segundo Bogdan e Biklen (1994:150) as notas de campo são "o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo" e assumem-se como base determinante em várias formas de investigação qualitativa.

A designação que aqui utilizamos de notas de campo surge com um sentido restrito, como o fazem estes autores. Assim, como acontece em estudos de observação participante no seu sentido mais vasto, nesta designação não se incluem outros dados recolhidos como o são as transcrições das entrevistas, documentos oficiais, imagens, etc. (id.).

Como já atrás referimos, as notas de campo foram sendo elaboradas à medida que participávamos nas mais diversas actividades numa primeira fase fora do alcance visual dos outros actores do projecto para que estes não reforçassem um sentido de objecto de investigação. No nosso espaço privado procedíamos depois a toda a redacção. Esta situação alterou-se pela relação que se estabeleceu e passámos a fazê-lo no decurso das reuniões, tal como muitos dos outros actores também faziam.

Neste caso, no entanto, adoptámos a escrita de tópicos ou de falas dos actores que nos pareciam significativas para ilustrar determinado tipo de reflexão. À posteriori procedíamos, então, à redacção sequenciada do observado a partir dos registos que tínhamos efectuado. Normalmente, e sempre que possível, realizámos este trabalho em tempos imediatamente seguintes aos encontros para não se correr o risco de sobrepor ideias de uma observação à observação seguinte. Quando previámos a impossibilidade de uma redacção cuidada, nomeadamente com a utilização do computador, elaborávamos textos que, embora não fossem os definitivos, contivessem o maior número possível de dados informativos relativos ao que tínhamos observado para evitar o esquecimento.

Durante a participação nas outras actividades do terreno, também como já dissemos, socorremo-nos da gravação em vídeo e fotográfica. Não obstante, sempre que nos ocorreu alguma ideia tida como importante para ilustrar a situação vivida recorremos ao registo em formato papel. Num tempo imediatamente posterior, redigimos a nota de campo respectiva com os contributos destas três vertentes.

Globalmente, a escrita de notas de campo permitiu desenvolver um espólio informativo muito significativo não só para as análises parcelares que fomos desenvolvendo à medida que a investigação e a acção iam crescendo, como para a análise geral a que procedemos para a construção do relatório. A sua leitura total permitiu reconstituir a história de cada grupo e, como escrevem Bogdan e Biklen (1994:151), ajudou-nos a

> "acompanhar o desenvolvimento do projecto, a visualizar como é que o plano de investigação foi afectado pelos dados recolhidos, e a tornar[-nos] consciente[s] de como [fomos] influenciados pelos dados."

4.3. Contactos com o exterior – tempos e espaços de aprendizagem e de partilha de experiências

O processo de recolha de informação em termos de trabalho próximo ou de problemas afins não se confinou aos contextos de desenvolvimento do

projecto. Durante o tempo de realização do trabalho de campo entendemos por bem contactar com outras dinâmicas para que pudéssemos beneficiar dos seus contributos e, também, partilhar a experiência que possuíamos.

Assim, participámos em reuniões Interequipas, reuniões estas realizadas com elementos dos projectos desenvolvidos ou apoiados pelo ICE, a nível nacional. Embora diferenciados, todos os projectos em debate assentavam em dinâmicas de desenvolvimento local, tanto em meio rural, como em meio urbano.

A reflexão proporcionada por tão vasta diferença e abrangência permitiu-nos relocalizar o trabalho que desenvolvíamos, por um lado, e relativizar dificuldades, por outro. Foram, deste modo, tempos de aprofundamento de aprendizagens mediadas pelo vaivém permanente de uma reflexão entre o local e o global, o que contribuiu para enriquecer perspectivas de análise macro, meso e micro a partilhar com os grupos do trabalho de campo; e tempos de aprofundamento da consciência da existência de problemas por vezes bem mais complexos do que os que enfrentávamos no processo de investigação e de acção em que estávamos implicados.

Outros contactos a registar decorreram da participação na avaliação institucional do ICE, particularmente no que respeita à avaliação do PER, a convite do nosso orientador de tese.

Esta participação foi de grande utilidade para o trabalho em curso, pois não só nos possibilitou o contacto com vários contextos no âmbito do PER, como, pela necessidade de se proceder à elaboração de um relatório final, nos ajudou a sistematizar conhecimento sobre o projecto.

Ainda durante o primeiro ano do trabalho de campo, no mês de Fevereiro, deslocámo-nos a França, à região de Poitou-Charentes, onde tivemos oportunidade de contactar de perto com a Réseau d'Écoles Rurales Vienne et Gartempes, visitando quatro das oito escolas que integram a Associação.

Esta Associação foi criada, em 1995, com os seguintes objectivos:

- "Agrupar o conjunto de pessoas implicadas nas diferentes escolas da associação, seja ao nível de eleitos, de pais ou de professores.
- Apresentar esta associação e assegurar a continuidade dos dossiês em curso junto dos poderes públicos e autoridades locais.

- Permitir e favorecer a comunicação e as trocas entre as diferentes unidades da associação: unidades geográficas, unidades funcionais, etc…
- Encetar toda a acção que permita dar a conhecer, valorizar e defender esta associação e, através dela, as escolas de pequena dimensão.
- Favorecer toda a inovação no interesse das crianças no quadro dos programas e instruções oficiais da Educação Nacional.
- Obter e utilizar todo o fundo próprio para reforçar a associação de escolas, nomeadamente sobre o plano logístico." (brochura "Carte d'identité", tradução livre)

De acordo com as informações obtidas no decurso dos contactos informais que mantivemos localmente, a associação nasceu numa conjuntura sócio-política nada favorável às escolas de meio rural no sentido de inverter a tendência nacional de encerramento destas pequenas estruturas, fortemente iniciada na década anterior, em França.

Como se percebe pela leitura dos seus objectivos, trata-se de uma associação de actores diversos transformados em parceiros: autarcas, pais e professores. A este respeito é interessante assinalar que o presidente da associação é sempre um autarca, o secretário sempre um professor e o tesoureiro sempre um pai.

Pelo que nos foi dado observar, este trabalho de parceria tem produzido frutos. Todos os estabelecimentos de ensino estão bem apetrechados de material didáctico e audiovisual como resultado de uma angariação de verbas diversificada. O poder local implicado colabora com financiamentos, a associação candidata-se, sucessivamente, a fundos quer nacionais, quer europeus (a este respeito, acompanhámos de perto as démarches de um grupo de professores na preparação de uma candidatura europeia de um projecto para o aumento do material informático) e organiza actividades de festa com entrada paga.

A participação dos pais no acompanhamento das actividades educativas é uma realidade, embora diferenciada de acordo com a dinâmica de cada professor. No caso que acompanhámos mais de perto, o da aldeia de Moussac onde se situa a escola do professor que nos recebeu, são as mães, rotativamente, que asseguram o acompanhamento das crianças até ao local de almoço, no café da aldeia, bem como durante o período pós-lectivo até que os pais recolham as crianças. Neste tempo, a mãe escalada para o efeito, organiza actividades diversas para as crianças numa sala contígua à sala de aulas.

Além dos pais também participam nas actividades lectivas outros membros da comunidade. Assim, uma emigrante inglesa assegura aulas de inglês para as crianças e uma idosa expert em xadrez percorre as escolas iniciando os mais pequenos nas guerras estratégicas em cima de um tabuleiro quadrangular. A este nível, é de relevar a qualidade do trabalho desenvolvido visível nas performances das crianças.

O recurso a amigos do professor ou da escola também é integrado neste processo. Numa das tardes de visita, participámos na actividade de cinco grupos de crianças dos 3 aos 5 anos de idade que consistia na construção de cabanas no espaço de recreio da escola. Dos acompanhantes adultos, excluindo o professor e a auxiliar, apenas um era pai de uma criança, pois todos os outros eram amigos e amigas do professor e da escola.

O trabalho em rede das várias escolas é feito, essencialmente, por recurso ao fax e ao e-mail. Professores e crianças contactam-se diariamente por estes meios sob os mais diversos pretextos. Por exemplo, a nossa presença em cada um das escolas foi sempre do conhecimento da globalidade das da associação porque as crianças se encarregavam, pouco após a nossa chegada, de enviar mensagens aos colegas mais distantes, comunicando o facto.

Além deste tipo de comunicação, pontualmente há encontros das escolas em actividades programadas para o efeito, nomeadamente idas ao cinema ou ao teatro na cidade mais próxima, festas ou comemoração de efemérides.

Os professores reúnem de forma ordinária mensalmente, embora aconteçam encontros diversos a propósito dos mais variados pretextos ou necessidades. Durante a nossa estadia participámos numa reunião geral com uma professora destacada encarregue da construção da página Web da associação em que o grupo discutiu formas e conteúdos a colocar na rede. Na casa do professor nosso anfitrião, participámos também numa reunião restrita para operacionalização da candidatura a fundos comunitários.

O trabalho que conhecemos nesta associação continha grandes similitudes com o que vivenciámos no âmbito do PER, o que reforçou significativamente os nossos esforços e convicções. Foi particularmente enriquecedor constatar processos colectivos de angariação e desenvolvimento

de recursos materiais e humanos como uma das bases do trabalho de promoção e defesa da escola rural e, consequentemente, das aldeias envolvidas.

Regressados a Portugal, partilhámos a experiência com os grupos de trabalho do PER e os professores e as educadoras foram particularmente sensíveis à questão dos recursos materiais que descrevemos. O seu discurso direccionou-se para a responsabilização exclusiva do Estado quanto à falta de equipamentos nas escolas portuguesas.

Numa tentativa de alargar e aprofundar a reflexão sobre este assunto, procurámos induzir um debate sobre as questões organizativas, pois era importante que a ideia dos recursos humanos cooptados a nível local integrasse a reflexão, sob pena de não se conseguir integrar o verdadeiro sentido da acção colectiva de que demos testemunho.

Desta reflexão ressaltou a ideia de uma grande dificuldade de implicação das famílias ao nível que testemunhámos sobre as mães da aldeia de Moussac. Os professores e as educadoras consideraram que se não impossível, pelo menos seria muito difícil conseguir alcançar este nível de implicação nos processos educativos das crianças em contexto escolar com as famílias dos contextos de trabalho de campo.

Neste âmbito, discutiu-se sobre o papel dos professores e das educadoras a nível local, concordando-se que muito do envolvimento parental não se aprofunda por a acção dos profissionais a este nível ainda se centrar, determinantemente, no espaço escolar.

Sensíveis ao sentido da força do colectivo foram alguns presidentes de junta de freguesia que participaram numa reunião que o Conselho Executivo do Agrupamento do Herói organizou para discussão da possibilidade de este Agrupamento Horizontal poder vir a ser integrado num Agrupamento Vertical concelhio. A propósito de uma visão prospectiva de possibilidade de encerramento de algumas escolas rurais do Agrupamento, tomaram o exemplo que lhes tínhamos transmitido da associação francesa e consideraram que se deveria constituir também entre nós, no Agrupamento do Herói, uma associação de escolas e aldeias que pudesse defendê-las.

Esta possibilidade não avançou porque os professores e as educadoras não se mostraram particularmente entusiasmados com a ideia.

Durante o restante tempo do trabalho de campo, e tal como desejaríamos, não tivemos oportunidade de nos deslocarmos a Inglaterra para visitarmos escolas rurais. Esta deslocação interessava-nos porque considerávamos importante contactar com realidades administrativas não centralistas como os casos português e francês.

A viagem, contudo, realizou-se de forma quase imprevista, numa deslocação de férias familiares, já em fase de escrita do relatório. Assim, tivemos oportunidade de contactar com a Bleasdale Church of England Primary School, no Norte de Inglaterra.

Esta escola, com 43 alunos, vivia o drama de um encerramento iminente, pois no país todas as escolas com esta dimensão integram a lista das possivelmente encerradas a curto prazo. Como se sabe, esta situação é substancialmente diferente do caso português em que a lei aponta para o encerramento das escolas com menos de 10 alunos.

Segundo a directora da escola, o previsível encerramento acarretará prejuízos consideráveis para a comunidade local na medida em que esta tem uma forte ligação com a escola, participando activamente na angariação de donativos e nas actividades escolares e a utiliza como ponto de encontro para os mais variados fins, desde reuniões políticas a actividades recreativas. Como se pode ler numa brochura a que tivemos acesso, "cada escola é o centro da comunidade, que vive espalhada pelos campos circundantes." (brochura "Introducing 'The Forest of Bowland Cluster of Schools", tradução livre).

Esta escola integra uma espécie de agrupamento de escolas, The forest of Bowland Cluster, em que, "trabalhando em efectivo partenariado com os outros as escolas partilham recursos, ideias, planificações, actividades e, no fundo, desenvolvem oportunidades de ensino aprendizagem disponíveis para as crianças." (id.). Pretende-se, assim, rentabilizar as possibilidades das interacções entre grupos diferentes, mas de características similares, e aceder a determinado tipo de actividades em que, isoladamente, as escolas consideram não ter oportunidade de participar.

Este agrupamento, de carácter informal, mas estratégico, integra quatro escolas e foi constituído em 2001 (id.). Partilha a mesma professora de apoios educativos que trabalha não só com as crianças, mas também com os

professores sobre as questões relacionadas com as necessidades educativas especiais.

O agrupamento organiza actividades conjuntas para as crianças, que incluem visitas a cada uma das escolas e deslocações a locais ou espaços de interesse comum.

Não obstante todo o tipo de diferenças que distinguem, entre outras, a realidade portuguesa da inglesa em termos de escolas rurais, foi relevante nesta visita podermos constatar grande similitude entre as nossas preocupações e as da directora da escola com quem conversámos, não se limitando estas ao encerramento da escola estritamente, mas englobando todo o tipo de implicações ao nível das crianças e das comunidades.

Deste modo, esta deslocação foi importante na medida em que nos proporcionou a verificação real de algumas das ideias já estudadas relativamente ao problema das escolas rurais de pequena dimensão em Inglaterra e também porque nos possibilitou o acesso a determinado tipo de documentação a que de outra forma dificilmente acederíamos.

4.4. As entrevistas – "factos de palavra"

A realização de entrevistas em contexto investigativo é uma das possibilidades de aceder a informações tidas como necessárias ou desejadas para o processo em curso e distingue-se de outros métodos de recolha de informação, nomeadamente da observação, por ter como objecto principal o discurso do sujeito e permitir regressos ao passado ou projecções no futuro (De Ketele e Roegiers, 1999).

Não obstante esta distinção, existem laços entre a entrevista e outras formas de recolha de dados, de entre as quais a observação (Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 1994). Esses laços, como veremos, decorrem, principalmente, da função que se atribui à entrevista.

Historicamente, podem-se situar as origens da entrevista nos campos das ciências sociais e humanas ao nível dos inquéritos sociais do século XIX,

do trabalho de campo dos etnógrafos e das entrevistas clínicas da psicologia (Kaufmann, 2003).

A sua definição, caracterização ou campo de aplicação assumem contornos diferenciados consoante os autores que sobre elas reflectem, pese embora se possam encontrar entre si vários pontos de convergência que ajudam a uma elucidação sobre o assunto. Kaufmann (2003), ilustrando este ponto de vista, considera que a entrevista

> "se inscreve hoje em dia numa vasta nebulosa de práticas mais ou menos próximas dos critérios científicos: estudos de motivação, entrevistas jornalísticas, etc. […] A entrevista administrada como um questionário é progressivamente substituída por uma escuta cada vez mais atenta da pessoa que fala. O contributo de Carl Rogers (1942) marcou uma etapa essencial neste sentido. […] A variedade de métodos é muito grande. Cada entrevista produz uma construção particular do objecto científico e uma utilização adaptada de instrumentos […]." (Kaufmann, 2003:14, tradução livre).

Fruto de uma recolha de documentação especializada, daremos conta, a seguir, de alguns contributos nesse sentido de forma a se perceberem as razões e os modos de operacionalização das entrevistas que realizámos no decurso do trabalho de desenvolvimento do projecto de investigação.

Para De Ketele e Roegiers (1999), a entrevista integra o conjunto de quatro métodos principais de recolha de informações, sendo que os outros são a observação, o recurso a questionários e o estudo de documentos.

Enquanto método de recolha de informações, a entrevista

> "[…] consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas seleccionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos da recolha de informações." (De Ketele e Roegiers, 1999:22)

Esta definição encerra, no seu conjunto, sentidos diversos do que caracteriza a entrevista como método de recolha de informações.

Assim, percebe-se que a entrevista necessita de ter um carácter multilateral (id.:20), pois não pode circunscrever-se a apenas uma pessoa. Será sempre necessário o recurso a mais pessoas no quadro de um processo de recolha de informação. O carácter multilateral da entrevista pode, no entanto, não significar a existência de múltiplos entrevistados. Ele pode manifestar-se também através de entrevistas sucessivas a uma mesma

pessoa, que os autores designam por entrevistas diacrónicas (id.:ibid.), ou seja, entrevistas realizadas em momentos diferenciados em que as informações recolhidas são comparadas na sua evolução temporal.

Por outro lado, a realização de uma entrevista não tem que ser necessariamente individual. Por razões de conveniência temporal ou de intenção investigativa ao nível da recolha de informações sobre o nível das interacções entre as pessoas envolvidas, podem ser feitas entrevistas em grupo (De Ketele e Roegiers, 1999:21).

Duchesne e Haegel (2004), numa obra que dedicam inteiramente ao assunto e em que fazem um tratamento comparativo entre as abordagens anglo-saxónicas (onde, segundo as autoras, se situa a maior tradição de utilização deste tipo de entrevistas) e as francófonas, designam-nas por entrevistas colectivas. Segundo estas autoras, a utilização deste tipo de entrevistas abrange um grande leque de contextos de aplicação e, tal como as de carácter individual, apresenta características diferenciadas quanto à forma como é organizada e orientada.

A sua opção pela designação de entrevista colectiva prende-se com o facto de a considerarem mais inclusiva do que a designação entrevista de grupo, que supõe a existência de relações entre as pessoas entrevistadas para além do tempo de duração da entrevista (Duchesne e Haegel, 2004). Por outro lado, consideram que a entrevista colectiva é mais adequada para um tipo de trabalho em que a primeira preocupação da sua realização não é tanto a de produzir reacções no seio do grupo entrevistado e, assim, ser possível observar e medir o resultado, mas a de "recolher o discurso" (id.) dos entrevistados.

Neste sentido, adiante, quando falarmos da entrevista que realizámos com os membros do Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas, utilizaremos a designação entrevista colectiva. Não obstante os três elementos que o constituíam formarem um grupo permanente de trabalho e, por isso, as suas relações comunicacionais não se restringirem ao espaço/tempo da entrevista, a nossa principal intenção foi recolher as informações emergentes do discurso dos entrevistados. Nesta situação não esteve presente uma ideia de ganho de tempo pelo facto de trabalharmos simultaneamente com três

entrevistados, mas a de termos possibilidade de captar o que era proferido no quadro de uma discussão (id.).

A entrevista pode não se destinar a obter apenas informação sobre actos, ideias, projectos, a vida e opiniões de quem se entrevista, mas sim significar a preocupação com a recolha de informação sobre factos objectivos ou sobre representações (De Ketele e Roegiers, 1999:20). Trata-se, portanto, da existência de uma multiplicidade de fins visados com a sua realização. Assim, a entrevista pode ter a função de induzir a emergência de hipóteses de trabalho [estaremos em presença, neste caso, de uma entrevista exploratória no sentido que lhe atribuem Quivy e Campenhoudt (1998), Blanchet e Gotman (2001) e Kaufmann (2003)][77] ou de, a priori, potenciar a verificação de hipóteses pré-determinadas. No primeiro caso, estaremos em presença de uma entrevista aberta e, no segundo, de uma entrevista fechada (De Ketele e Roegiers, 1999:21).

Quanto à estrutura organizativa e à forma da sua condução, a entrevista pode ser considerada livre, semidirigida ou dirigida (id.).

No primeiro caso, de que se pode encontrar exemplo na entrevista terapêutica e nos relatos de vida não orientados, o entrevistador abstém-se de qualquer pergunta de forma a não reorientar a conversa. Segundo os autores, o recurso à entrevista livre dá-se apenas, geralmente, quando se pretende construir uma hipótese.

No segundo caso, o entrevistador está munido de algumas perguntas para lançar ao entrevistado a título de referência e também como forma de reorientar a entrevista. E isto porque o discurso do entrevistado não é um discurso linear, o que requer a introdução de questões novas. Trata-se, portanto, de uma entrevista directiva e não directiva, simultaneamente.

[77] Os primeiros autores referem as entrevistas exploratórias como sendo entrevistas que "não têm como função verificar hipóteses nem recolher ou analisar dados específicos, mas sim abrir pistas de reflexão, alargar e precisar os horizontes de leitura, tomar consciência das dimensões e dos aspectos de um dado problema nos quais o investigador não teria de certo pensado espontaneamente." (Quivy e Campenhoudt, 1998:79).
Os segundos, por seu turno, consideram que "as entrevistas exploratórias têm por função elucidar os aspectos do fenómeno sobre os quais o investigador não pode pensar espontaneamente, e de completar as pistas de trabalho sugeridas pelas suas leituras" (Blanchet e Gotman, 2001:43, tradução livre).
Kaufmann (2003:15), por seu turno, considera que as entrevistas exploratórias são instrumentos complementares que integram o dispositivo de investigação, que permitem lançar e enquadrar um inquérito.

Directiva quanto aos temas e aos objectos sobre os quais se pretende obter informações, não directiva no interior dos temas (id.).

As entrevistas individuais e a colectiva que realizámos enquadram-se nas características de uma estrutura organizativa desta natureza na medida em que foram entrevistas que decorreram a partir de um conjunto referencial de questões por nós previamente elaborado sem, contudo, se limitar o discurso dos entrevistados. Estas questões serviram, de facto, no seu desenvolvimento, para uma reorientação do discurso com vista à obtenção de mais informações sobre os aspectos considerados necessários para o processo investigativo. Tendo nós consciência da não linearidade do discurso dos entrevistados, e atendendo aos contornos da investigação em curso, era imprescindível a existência de uma elencagem de questões que pudessem ser usadas em situações por nós consideradas de dispersão por parte dos entrevistados ou até de constatação da não compreensão de alguma ideia comunicada.

No terceiro caso, existe um conjunto de perguntas previamente preparadas e sequenciadas numa ordem precisa de forma a obter do entrevistado um discurso exclusivamente orientado para a sua resposta (De Ketele e Roegiers, 1999). Este tipo de entrevistas está muito próximo do inquérito por questionário. Por isso, o entrevistador deve respeitar a ordem estabelecida dado que não é apenas ele que está a realizar as entrevistas, estas se prolongam no tempo e porque há a necessidade de limitar a inferência durante a recolha de informações (id.).

Embora cada um destes tipos de entrevista se enquadre em necessidades ou intenções de investigação diferenciadas e a sua realização seja justificada nesse pressuposto, os autores apontam duas vantagens da entrevista semidirigida relativamente aos outros dois tipos. Consideram, deste modo, que pelo facto de numa entrevista semidirigida os entrevistados terem maior liberdade de expressão do que numa entrevista dirigida, as informações recolhidas reflectem melhor as suas representações. Face à entrevista livre, em que não há a garantia da obtenção de informações pertinentes, há a vantagem de se poder obter essas informações num mais curto espaço de tempo (id.).

Por seu turno, Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1994), a partir de contributos diversos, consideram a entrevista como um técnica que pode ser

caracterizada tendo em conta o seu papel relativamente a outras técnicas ou o seu tipo de acordo com os objectivos e procedimentos que elas integram.

Baseando-se em Pourtois e Desmet (1988) e Werner e Schoepfle (1987), referem que a entrevista pode assumir uma função preparatória ou instrumental (de acordo com os primeiros) ou ter uma função técnica essencial (de acordo com os segundos). Assim, no primeiro caso, a entrevista possibilitaria a obtenção de informações que ajudariam na formulação de categorias de observação e, no segundo, a entrevista, realizada após a observação participante, permitiria confrontar dados obtidos e induzir o aparecimento de novas questões ou de novas interpretações.

Como adiante desenvolveremos, a função das entrevistas que realizámos aproxima-se da segunda perspectiva apresentada, uma vez que foram realizadas após um já vasto processo de participação nas actividades de terreno e já detínhamos um manancial rico de informações que nos permitiam elencar questões e, assim, proporcionar um processo comunicacional mais orientado e próximo dos objectivos do projecto de investigação em curso.

Relativamente ao tipo de entrevista, Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1994) citam, a partir de Powney e Watts (1987), a entrevista orientada para a resposta e a entrevista orientada para a informação. A primeira caracteriza-se por ser organizada a partir de um quadro pré-estabelecido e de o entrevistador manter todo o controlo no seu desenvolvimento sem, contudo, proporcionar rigidez na ordem de aparecimento das informações. Trata-se, portanto, de uma entrevista estruturada ou semiestruturada. A segunda, por seu lado, por não ser totalmente estruturada do ponto de vista de quem a organiza (o entrevistador), permite que seja o entrevistado a impor o grau de estruturação e, assim, deixar emergir um manancial vasto de informação para posterior análise. É um tipo de entrevista que visa "circunscrever a percepção e o ponto de vista de uma pessoa ou de um grupo de pessoas numa situação dada" (id.:162). Consideramos que as entrevistas que efectuámos integram o primeiro tipo apresentado.

Outros dois tipos de entrevista apresentados são a não directiva e a clínica, designações defendidas por Pourtois e Desmet já citados.

A entrevista não directiva, baseada no método terapêutico centrado no cliente, é um processo interactivo em que o entrevistador, através de uma

escuta simultaneamente atenta e activa, deve encorajar a livre expressão do entrevistado.

Embora o contexto de realização de entrevistas no projecto que apresentamos não seja absolutamente nada próximo deste método que sustenta a concepção de Pourtois e Desmet, as entrevistas feitas apresentam características próximas do modus operandi descrito. Na verdade, não obstante a existência de um quadro referencial de questões a colocar, as entrevistas decorreram num clima de escuta atenta dos entrevistados e de actividade empenhada da nossa parte, não só no sentido da libertação da sua palavra, como também no da introdução de questões que os ajudassem a transmitir de uma forma mais explícita os sentidos que atribuíam às dinâmicas em curso ou aos problemas que as integravam.

A entrevista clínica desenvolve-se a partir de questões ou hipóteses de investigação e o entrevistador, no seu decurso, procura fazer emergir informações que lhe permitam testar as hipóteses previamente formuladas.

Numa outra obra, desta feita da autoria de Bogdan e Biklen (1994), encontrámos também contributos para o esclarecimento acerca da entrevista. Os autores consideram-na uma conversa intencional entre duas ou mais pessoas, havendo uma que a dirige com o objectivo de obter informações sobre as outras, ou seja, é uma conversa em que é possível recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito que possibilitarão ao investigador o exercício de construção de ideias de forma intuitiva sobre as interpretações que os sujeitos fazem do que as rodeia.

Restringindo a sua referência à investigação qualitativa, consideram que a utilização das entrevistas pode assumir duas formas, uma enquanto estratégia dominante para a recolha de dados e, outra, como integrando um conjunto mais alargado de técnicas, a saber, nomeadamente, a observação participante e a análise documental (id.).

Os autores não definem uma tipologia de entrevista, nem tão pouco consideram importante a opção por um ou outro tipo. Exploram, no entanto, contributos de outros, que integram numa reflexão sobre a sua aplicação ao âmbito das investigações qualitativas, e assumem que a opção por um tipo particular de entrevista assenta no objectivo da investigação. Não obstante, a

sua reflexão permite descortinar uma circunscrição clara da forma e sentido de uma entrevista no âmbito de uma investigação qualitativa.

Assim, Bogdan e Biklen (1994), citando Merton e Kendall (1946) aludem, por um lado, a entrevistas relativamente abertas (estruturadas ou semiestruturadas), que são entrevistas organizadas a partir de tópicos ou de questões gerais que permitem que o entrevistado possa moldar o seu conteúdo.

Bogdan e Biklen (id.:135) admitem que quando numa entrevista existe um controle muito rígido do conteúdo do discurso do entrevistado ou este "não consegue contar a sua história em termos pessoais, pelas suas próprias palavras, a entrevista ultrapassa o âmbito qualitativo". Por outro lado, referem as entrevistas muito abertas (não estruturadas) em que é o entrevistado a assumir o papel principal na definição dos contornos do conteúdo da entrevista a partir da motivação que o entrevistador lhe provocou desde o início ao solicitar-lhe um discurso sobre uma área de interesse à sua escolha. Nestas entrevistas, a partir do discurso proferido pelo entrevistado e com base nos assuntos por este abordados, o entrevistador enceta um processo de exploração das temáticas em questão, aprofundando-as (Bogdan e Biklen, 1994).

De acordo com este tipo de explicitação, consideramos que as entrevistas que realizámos foram relativamente abertas. Não obstante a existência de um guião, que nos possibilitou "uma amplitude de temas considerável" (id.:135) e, assim, nos permitiu uma base sólida de referência que, ao ser usada, favorecesse a obtenção de dados tidos como pertinentes e necessários para a investigação em curso, o seu desenvolvimento deu-se com base no discurso construído pelo entrevistado e sem que de nossa parte houvesse a preocupação de seguir estritamente uma ordem previamente estabelecida.

Ainda no âmbito de uma reflexão sobre a entrevista em contexto investigativo qualitativo, Kaufmann (2003) apresenta a entrevista compreensiva. O autor situa o aparecimento deste tipo de entrevista no processo, a que já atrás nos referimos, de passagem da utilização da entrevista como um questionário para uma escuta atenta do indivíduo que fala perante o entrevistador, o que corresponde também a um tempo de afirmação das

metodologias qualitativas de investigação em que o homem comum é tido como alguém que "tem muito para nos ensinar" e para tal "as técnicas formais à base do trabalho de tipo explicativo só conseguem ter em conta uma ínfima parte desse saber" (Kaufmann, 2003:23, tradução livre).

A entrevista compreensiva afasta-se, assim, das concepções impessoais e estandardizadas da entrevista, apresentando como grande característica, em termos da sua operacionalização, o facto do investigador se envolver activamente nas questões colocadas para que, deste modo, provoque o envolvimento do entrevistado. Consequentemente, no processo posterior de análise de conteúdo das informações recolhidas, o investigador considera a interpretação do material recolhido um elemento decisivo da investigação (id.).

Este tipo de entrevista está fortemente relacionado com a observação e com outras formas de recolha de informação, pois as hipóteses a trabalhar decorrem precisamente dessa observação e leituras efectuadas.

Em resumo, poderemos dizer que a entrevista compreensiva é algo mais do que uma técnica de recolha de informações. É um meio através do qual se operacionaliza a crença, em investigação qualitativa, de que é possível combinar intimamente o trabalho de campo com a construção de teoria (Kaufmann, 2003), o que supõe a assumpção dos saberes do entrevistado como importantes para esse processo. Assumi-los implica, portanto, uma atitude de humildade por parte do entrevistador face ao entrevistado. Ele reconhece a importância e a possibilidade valorativa dos saberes do entrevistado e para os conseguir fazer passar de tácitos a explícitos precisa de se implicar activa e profundamente no acto comunicacional que provocou.

A compreensão da pessoa que a entrevista compreensiva tenta transforma-se, deste modo, num instrumento ao serviço da explicação compreensiva do social que o sociólogo pretende alcançar (id.).

Em jeito de síntese, depois desta apresentação de contributos para o esclarecimento da entrevista e direccionando-nos especificamente para a entrevista de investigação, podemos dizer, com Blanchet e Gotman [2001:19, numa recuperação da definição de entrevista enquanto acontecimento de discurso (speech event, no original) defendido por Labov e Fanshel (1977)], que esta entrevista é um facto de palavra que ocorre no processo de recolha

de informação no âmbito da investigação, por iniciativa de um investigador e em seu benefício, e que assenta na informação integrada na biografia de um entrevistado, portanto, já uma informação subjectivada.

A entrevista de investigação encerra sentidos diversos a partir das suas funções, do seu grau de estruturação e das formas da sua operacionalização, tendo como base os pressupostos e objectivos da investigação, e situa-se num campo comunicacional em que entrevistador e entrevistado desempenham papéis diferentes, mas em que a importância do segundo, como informador, é cada vez mais consensual.

O primeiro, reconhece o segundo como sujeito que detém informações pertinentes e oportunas para o conhecimento que se pretende construir e, assim, constrói um processo facilitador da emergência dessas informações em clima não avaliativo do sujeito em causa; o segundo, ao aceitar ser parte co-construtora do conhecimento, busca na sua biografia pessoal as ideias que considera importantes transmitir e comunica-as de acordo com a sua capacidade de elaboração de discurso ao primeiro.

O processo comunicacional que se estabelece decorre por mútuo acordo, em situação criada para o efeito, não obstante poder também acontecer a partir de circunstâncias informais que o investigador entende aproveitar para a sua realização.

Este processo desenvolve-se num vaivém permanente em que a posição de emissor e receptor se vai alternando e em que a mensagem flui de acordo com as necessidades que cada um vai sentindo, à medida que a interacção se constrói: o entrevistador porque deseja obter o maior e o melhor número de informações possível em referência a um quadro conceptual ou de temáticas que montou ou que deseja vir a montar; o entrevistado porque quer dar resposta ao repto que lhe lançaram.

O desenvolvimento deste processo não é, contudo, linear ou fácil, seja porque os conteúdos que o entrevistador deseja ouvir comunicados correspondem a temáticas ou problemáticas que representam, para o entrevistado, grande dificuldade, pela sua complexidade ou profundidade, ou porque algo de completamente exterior à situação influencia forte e negativamente o seu sentir no momento; seja porque o entrevistador, como

principal interessado no fruto da situação criada, não consegue criar as melhores condições de comunicação para que ela se estabeleça.

Nos pontos seguintes daremos conta do trabalho de realização de entrevistas que efectuámos em contexto investigativo de i-a, procurando clarificar cada uma das vertentes agora apresentadas.

4.4.1. As entrevistas individuais

No decurso do projecto de investigação e após um largo tempo de participação na dinâmica de acção e de reflexão, entendemos por bem socorrermo-nos da realização de entrevistas individuais.

À data da primeira entrevista, já possuíamos um manancial vasto de informação coligido à medida que participávamos em reuniões diversas ou nas actividades operacionalizantes de decisões nelas tomadas.

Como já noutro ponto discutimos, o nosso papel no terreno de investigação ultrapassa o sentido de observação participante própria de um trabalho etnográfico, pois o processo de investigação em que estávamos envolvidos alimentava-se e decorria de uma implicação profunda na espiral reflexão-acção-reflexão... que os colectivos que integrávamos tinham entendido encetar como forma de provocar mudanças nos seus contextos.

Não obstante a riqueza da informação que ia emergindo, riqueza esta que ia alimentando a espiral de construção de conhecimento, considerámos a possibilidade de realização de entrevistas como tempos e espaços de comunicação que poderiam não só fazer-nos aceder a mais informação (e informação específica sobre temáticas ou problemáticas que foram emergindo do processo global de investigação e de acção), como contribuir para que, através do exercício de reflexão e crítica que elas poderiam significar, entrevistador e entrevistado se pudessem enriquecer mutuamente e, assim, se sentirem induzidos a uma projecção, no trabalho do projecto, de novos elementos de reflexão e de acção. Ou seja, as entrevistas a realizar se, por um lado, marcavam um certo sentido de ponto de chegada, na medida em que traduziam, pelas questões colocadas, uma sistematização de ideias

construídas ao longo de um processo de investigação e de acção; por outro lado, constituíam-se como espaço privilegiado para a construção de novo conhecimento que poderia vir a transformar-se numa mais-valia quase imediata para o colectivo do projecto, pelo facto de, quer entrevistador, quer entrevistados, após a sua realização, permanecerem activos na tentativa de atingirem os objectivos gerais da investigação encetada.

De acordo com estes pressupostos podemos dizer, então, que as entrevistas a realizar encerravam uma dupla função: por um lado, sistematizar conhecimento tido como já adquirido – sistematização essa materializada através da existência de um guião de entrevista (anexo 4) –, cabendo-nos esse papel a nós, enquanto investigador principal, que tinha assumido desde o estabelecimento do acordo de colaboração a obrigação de pôr ao serviço do colectivo as suas valências e conhecimentos; por outro, ser mais um meio de construção de conhecimento que, pese embora a sua amplitude de elaboração restrita, ao operacionalizar-se durante um processo, poderia projectar-se para um colectivo alargado através das contribuições individuais potencialmente emergentes com a sua realização.

Este conjunto de pressupostos foi sendo transmitido ao colectivo nos encontros que íamos realizando e colocou algumas questões relacionadas com a primeira função e, concretamente, com a estruturação e condução das entrevistas. Alguns professores e educadoras explicitaram reticências sobre a existência de um guião e, particularmente, sobre a forma como iria ser usado no decurso das entrevistas. Estes actores manifestaram, assim, preocupações quanto à possibilidade de as entrevistas poderem ser transformadas num questionário que lhes provocasse um desconforto acrescido àquele que já sabiam que uma entrevista pode provocar no entrevistado. Como dois deles bem explicitam:

> "mas isso vai ser uma lista de perguntas e a gente tem de responder direitinho, seguido, sem fugir do que tu queres, daquilo que tu tens lá escrito? Se eu for uma das que achas que deves entrevistar, eu não consigo porque eu fico sempre muito nervosa nas entrevistas e eu gosto de falar à vontade! (educadora Beatriz, Nota de Campo PERAM nº 44, 07-05-2002)

> "eu acho que essa coisa do guião deve ser só para te orientares e também para nos ir ajudando a nós a sermos mais directas, mais objectivas porque se for uma lista para seguir direitinha aquilo vai ser uma seca porque uma entrevista já se sabe que não é uma coisa muito agradável, se não nos deixas falar à vontade a gente pode bloquear e

> depois não sai nada que interesse. Quer dizer, tu podes ter o guião, eu acho que ele faz muita falta, mas tens que nos saber levar conforme a gente for falando." (professora Maria da Luz, Nota de Campo PERAM nº 44, 07-05-2002)

Estes testemunhos elucidam bem sobre os problemas associados à realização de entrevistas, particularmente no que diz respeito à sua condução por parte do entrevistador, e reforçam a ideia de que elas precisam ser um momento de "comunicação não violenta" (Bourdieu, 1993:903) e de se transformarem, de acordo com os pressupostos que enunciámos acima, numa

> "conversação [que é um] processo livre, aberto, democrático, bidireccional e informal, onde os indivíduos se podem manifestar tal como são, sem se sentir presos a papéis determinados" (Woods, 1987:82, citado por Sarmento, 2003:26).

Clarificámos, então, que as entrevistas obedeceriam a um guião previamente elaborado em referência ao conhecimento por nós já construído a partir da participação no projecto e das várias leituras efectuadas, mas que a sua condução iria decorrer da forma informal, em clima de grande receptividade da nossa parte aos caminhos que cada entrevistado entendesse traçar, não obstante se ir procurar encontrar, permanentemente, nesses percursos, os elementos de ligação que nos ajudassem (entrevistador e entrevistado) a explicitar ou esclarecer os assuntos contidos no guião. Embora a matriz global das entrevistas fosse a mesma, a forma procedimental dependeria, natural e essencialmente, das condições próprias associadas a cada momento da sua realização, tivessem elas a ver com as pessoas envolvidas ou com factores externos.

Seriam, portanto, entrevistas semiestruturadas e orientadas para a resposta (Powney e Watts, 1987, citados por Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 1994:160-166), mas conversações amáveis e democráticas (Bourdieu, 1993) no âmbito das quais seria possível criar as condições que debelassem os constrangimentos próprios da situação de entrevista.

Ao todo, foram efectuadas doze entrevistas individuais.

Como durante o processo de discussão sobre a sua realização não houve uma disponibilização explícita para o efeito por parte dos professores e das educadoras envolvidos, estabelecemos alguns critérios de selecção dos entrevistados: desempenho de tarefas de coordenação; tempo de permanência

no projecto (tanto no sentido de maior como menor); participação activa nas reflexões encetadas.

Assim, foram entrevistadas três educadoras de infância, cinco professoras e um professor do 1º CEB.

Além destes elementos entendeu-se também entrevistar a auxiliar de acção educativa e o presidente de junta de freguesia há mais tempo envolvidos no projecto, e um pároco.

A duração das entrevistas variou entre os 45m e as 2h 45m o que significou, em termos da sua transcrição, a escrita de cerca de três centenas de páginas.

Entre a realização da primeira entrevista e a última decorreram cerca de três meses.

Das doze entrevistas, seis foram realizadas na casa dos entrevistados e seis no local de trabalho. A escolha destes locais foi determinada pelos entrevistados de acordo com o dia previamente combinado para as entrevistas.

Na globalidade, quer as entrevistas realizadas no espaço familiar, quer as que ocorreram no local de trabalho, desenrolaram-se em ambiente calmo, o que facilitou a concentração do entrevistador e dos entrevistados na tarefa. No primeiro caso, porque as entrevistadas trataram de marcar as entrevistas para um horário fora do movimento familiar habitual e, no segundo, porque as entrevistas foram marcadas para um período pós-lectivo.

Abre-se, no entanto, a excepção para duas entrevistas realizadas em casa dos entrevistados, pois houve necessidade de proceder a algumas interrupções devido à entrada de familiares no espaço destinado para o efeito.

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio depois de obtido o consentimento dos entrevistados (Bogdan e Biklen, 1994). Antes de se iniciar a entrevista propriamente dita e apesar de em qualquer dos casos haver conhecimento pessoal mútuo e dos objectivos da conversa, reafirmámos as nossas intenções e o carácter de confidencialidade que a situação encerrava. Além disto, iria proceder-se à transcrição da entrevista e o protocolo daí resultante devolvido ao entrevistado para que pudesse rever todo o discurso e fazer nele todas as alterações que entendesse. Acresce que todos os nomes próprios ou de aldeias ou lugares que eventualmente fossem referidos no decurso da conversa seriam substituídos por pseudónimos, tal como, aliás, a

própria DREN nos exigiu aquando da sua autorização para a realização da investigação nas escolas e jardins de infância.

Não obstante, percebeu-se que a presença de um gravador foi motivo de constrangimento para os entrevistados, embora mais notório num número reduzido deles.

Este constrangimento foi explicitado de forma diferenciada: em alguns dos entrevistados era a linguagem corporal que nos parecia revelar o incómodo – uns entrevistados fixavam o olhar no gravador à medida que falavam; outros, com a mão pousada em cima da mesa onde se encontrava o gravador, batiam ligeiramente, alternadamente, com os dedos nela e olhava simultaneamente para ele –; noutros houve explicitação verbal da preocupação sentida quanto ao uso que daríamos às gravações, tal como referem Bogdan e Biklen (1994). Relativamente a esta última situação, houve mesmo um entrevistado que chegou a manifestar a sua preocupação, reportando-se a situações conhecidas no panorama nacional e referindo-se a uma situação pessoal vivida há já longo tempo, depois de ter participado numa entrevista, em que o entrevistador terá "usado mal aquilo que eu disse porque tirou bocadinhos daquilo que eu disse e depois aquilo foi mal interpretado." (padre Pedro, no decurso da conversa que antecedeu a entrevista, Nota de Campo ENT Nº 11). Verifica-se também, neste caso, a possibilidade descrita pelos autores que temos vindo a citar de que

> "há quem pense que uma vez gravadas as suas palavras podem tornar-se objecto de perseguição (ou podem vir a causar problemas […]" (Bogdan e Biklen, 1994:139).

Noutros entrevistados, o constrangimento foi assumido verbalmente como situação inerente ao processo de entrevista, mas prevaleceu a ideia manifesta de que "a gente tem que assumir aquilo que diz, ora essa, já somos crescidos, e a gente não está aqui a inventar, está a dizer aquilo que pensa." (professora Adelaide, no decurso da conversa que antecedeu a entrevista, Nota de Campo ENT Nº 8).

Em qualquer das circunstâncias, é clara a consciência, por parte dos entrevistados, de que a situação de gravação de uma conversa implica a perpetuação do discurso oral, o que os compromete.

Apesar dos constrangimentos, mediante uma condução da nossa parte caracterizada pela escuta atenta, interessada e activa sem carácter inquisitório,

verificou-se que todos os entrevistados se foram alheando da presença do gravador à medida que a conversa avançava e prevalecia a familiaridade que pontuava as nossas relações. Todas as entrevistas se foram transformando, de um processo inicial em que dominava o cálculo (Sarmento, 2003a), em processo amistoso de reflexão sobre o real. Como refere este autor,

> "O processo de familiarização gerado após um convívio prolongado e intenso pode tornar as entrevistas nesses momentos onde falar do que nos cerca é descobrir a cumplicidade na apreensão do real. Um momento assim, só se torna possível se a 'conversa' fluir numa relação amistosa, não dominada pelo cálculo, a frieza racionalizadora ou a distância." (id.:26)

A transformação do momento da entrevista em conversa fluida com prevalência da espontaneidade não foi, no entanto, um processo linear e rápido em todos os casos. Dependeu não só da nossa condução, como do "interesse expressivo" ou da "propensão para falar" (Almeida e Pinto, 1986:77) dos entrevistados.

As maiores dificuldades sentidas a este nível ocorreram em duas entrevistas em que se sabia, a priori, da desigualdade existente entre nós e os entrevistados quanto ao "acesso aos instrumentos de produção verbal" (Sarmento, 2003:26). Nestes casos tivemos a preocupação redobrada de criar um clima de à vontade durante o processo, que se traduziu, essencialmente, pela colocação de questões de forma simples e pela citação de alguns exemplos que ajudassem os entrevistados a situar-se melhor no campo em questão.

Após a realização das entrevistas procedemos à sua transcrição para formato papel. Tentámos que a tarefa se iniciasse logo após a entrevista de forma a minimizar o efeito tempo decorrido, ou seja, para que pudéssemos usar melhor a nossa memória ao serviço da captação de eventuais expressões prejudicadas pelo som proporcionado pelo gravador ou até expressões que, ouvidas através de um artefacto destes, se afastem da sonoridade percebida ao vivo.

Este processo, como é habitual nestas circunstâncias, foi moroso (Bogdan e Biklen, 1994). No entanto, optámos por esta situação por sabermos que o facto das entrevistas serem transcritas por nós possibilitaria um acesso mais próximo aos sentidos do material produzido.

Neste processo de transcrição tivemos a preocupação de registar todo o tipo de intervenção oral do entrevistado sem proceder a qualquer corte mesmo quando as expressões proferidas se repetiam. Os silêncios, pausas ou hesitações foram assinalados com reticências.

À medida que íamos terminando a tarefa, o protocolo da entrevista foi devolvido ao entrevistado para que, como já referimos, este pudesse rever todo o conteúdo da conversa havida e, se assim o entendesse ou julgasse necessário, o alterar, acrescentando texto ou retirando partes dele. Apenas uma destas transcrições não foi devolvida à entrevistada, porque esta já nos tinha dito, no momento da entrevista, que não queria que o fizéssemos porque

> "eu confio em ti e, sabes, já doutras vezes foi assim, eu não gosto de ler o que disse... não sei, não gosto mesmo, sinto-me mal. Eu confio no teu poder de análise e, além disso, porque sei que não te vais pôr aí a adulterar as minhas palavras" (professora Josefina, no decurso da conversa que antecedeu a entrevista, Nota de Campo ENT Nº 6).

Dos doze protocolos devolvidos apenas dois sofreram alterações ligeiras porque as entrevistadas entenderam por bem acrescentar algumas ideias para esclarecer melhor as opiniões que tinham proferido durante a entrevista.

A devolução dos protocolos revistos, nos casos em que havia um encontro marcado para o efeito, fez-se acompanhar de comentários em que as pessoas envolvidas davam conta da sua surpresa pelo facto de a nossa conversa ter proporcionado um número tão elevado de páginas e de a passagem do discurso oral para o escrito, respeitando integralmente os conteúdos e forma do primeiro, revelar alguns problemas dos entrevistados em termos de organização do discurso, tiques e reforços de linguagem, correcção ou incorrecção da utilização dos tempos e formas verbais.

Duas das entrevistadas acrescentaram também comentários sobre a importância que atribuíram à reflexão na e a partir da realização da entrevista, reforçando um dos sentidos que lhe havíamos atribuído aquando da sua preparação, ou seja, a formação interpessoal e a projecção da reflexão feita no trabalho do projecto. Transcrevendo as notas que tomámos depois destes breves encontros,

"Acho que esta entrevista foi mais do que uma entrevista. Eu acho que tu tinhas razão quando nos disseste que isto seria uma oportunidade para nós conversarmos calmamente sobre as coisas e descobrirmos mutuamente novas ideias sobre o que andamos a fazer. Eu por mim, ao ouvir as perguntas que tu fazias e até alguns comentários que fomos trocando enquanto a entrevista corria, acho que mudei o meu pensamento sobre algumas coisas e acho que agora estou mais em condições para mudar algumas coisas... pelo menos para contribuir para mudar doutra maneira. Também fiquei com a ideia de que tu és muito observador e com as dicas que foste dando senti-me mais reforçada naquilo que eu já pensava" (educadora Beatriz, Nota de Campo ENT Nº 1).

"Olha, sabes que eu tenho pensado muito na nossa conversa? Tu levantaste questões que são muito importantes e algumas eu não tinha ainda pensado nelas. Naquela altura até se me deu um nó na cabeça, mas depois de ler aquilo que eu disse, acho que até falei bem e acho que a gente até conseguiu ter uma boa conversa. Acho que aprendi bastante e há coisas que eu daqui para a frente vou fazer de maneira diferente" (educadora Arminda, Nota de Campo ENT Nº 2).

Alguns destes materiais regressaram ao nosso poder acompanhados de bilhetes que podem ilustrar o processo e atestar o clima de afectividade que rodeou muito do trabalho realizado:

"Marques:
Está tudo dentro da minha linha de pensamento. Captaste-a bem. Só acho que na pág. 7 a palavra é 'rurais' e não 'globais'.
Um beijo
Anabela"

"Olá, Marques,
[…] Só mesmo tu para desvendar uma entrevista tão conturbada e confusa. Não acreditava que tivesse falado tanto e dito tantas asneiras, pois parece que estou a falar chinês. Estou um pouco envergonhada! […]
A verdade, tal como dizes, é que a linguagem oral é um pouco assim, mas eu fui de mais. De qualquer modo, o conteúdo da entrevista está bom […]
Bom trabalho!
Até sempre.
Beijinhos
Carla"

"Olá, Marques
Desculpa só agora enviar o protocolo da entrevista, mas eu sei que perdoas o meu atraso. Da leitura que fiz, não me pareceu haver necessidade de haver correcção alguma, a não ser a parte do 'É assim'!!!
[…]
Bom trabalho
Beijinhos
Beatriz"

Relativamente ao processo de análise deste conjunto de materiais daremos conta mais adiante.

4.4.2. A entrevista colectiva

Os elementos do Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas envolvido foram tidos, desde o início, como actores-chave para o desenvolvimento do projecto. Foram dois deles que nos contactaram, pedindo ajuda para a construção do projecto educativo do Agrupamento e apoio para o acompanhamento da sua implementação. E, como já referimos, esta situação foi determinante na nossa opção, não só pelo objecto de estudo, como pela metodologia de investigação a adoptar. Neste sentido, transformaram-se também em informantes privilegiados no processo de investigação.

O grupo era constituído por duas mulheres e um homem, sendo este o presidente e aquelas as vice-presidentes. Ele, professor e, elas, professora, uma, e educadora de infância, a outra.

O presidente dedicou a maior parte da sua vida profissional ao cargo de Delegado Escolar, tendo assumido, várias vezes, junto de nós, o seu afastamento das questões pedagógicas. Quando iniciámos o trabalho em conjunto encontrava-se já em final de carreira.

As vice-presidentes, pelo contrário, tinham-se dedicado integralmente ao trabalho com crianças. A professora também em final de carreira e há longos anos a trabalhar no concelho e a educadora com um ainda longo percurso profissional para percorrer.

Este conjunto de características potenciava a existência de modos de estar diferenciados no desenvolvimento do projecto o que, aliás, se pôde constatar à medida que o trabalho se desenrolou. O presidente confinou-se praticamente ao exercício administrativo e as vice-presidentes acumularam tarefas administrativas e a animação e gestão pedagógicas.

Não obstante termos tido a oportunidade de perceber este modo de funcionamento e até de recolher opiniões dos três elementos acerca do trabalho em marcha em momentos diversificados de contacto pessoal ou em colectivo alargado, considerámos a possibilidade de realizar uma entrevista colectiva, de forma a obtermos informações nascidas em contexto de interacção com todo o grupo presente. Seria também uma oportunidade de, através de uma conversa amável e democrática (Bourdieu, 1993), podermos criar uma situação de confronto de ideias a quatro entre pessoas que detinham

posições significativas em termos de organização, animação e gestão dos processos em curso, o que ainda não tinha acontecido.

A reacção de um dos elementos do grupo perante a comunicação da nossa intenção reforçou a necessidade que sentíamos, pois entendemo-la como um certo receio do confronto. Não em relação a nós ou às nossas posições, mas relativamente aos outros elementos do Conselho Executivo. Pareceu-nos estar latente o receio da entrevista poder permitir tornar explícito e registar um certo conflito de opiniões com repercussão na acção. Como registámos na altura, "uma entrevista em grupo? Não era melhor individual? Achas que temos as mesmas opiniões sobre as coisas?" (educadora Leonor, no decurso de uma conversa informal).

Perante esta reacção, considerámos importante reforçar a ideia da necessidade de um grupo com grandes responsabilidades no projecto conversar o mais aprofundadamente possível sobre o trabalho desenvolvido e de essa conversa poder ajudar-nos a clarificar questões que, eventualmente, de outra forma, não conseguiríamos.

Embora soubéssemos que ao realizar esta entrevista poderíamos aceder a informações que ajudassem a uma compreensão do que se passava no seio do grupo, nomeadamente ao nível das suas relações, o seu grande objectivo direccionava-se mais para a compreensão do que o aquele produzia em termos de um sentido partilhado ou não (Duchesne e Haegel, 2004), uma vez que era determinante na condução do processo em causa no âmbito do projecto. Realizada no contexto metodológico de i-a, a entrevista encerrava também um sentido de intervenção da nossa parte na medida em que teríamos oportunidade de, pela participação na discussão, dar contributos para o processo de mudança em que todos estávamos envolvidos.

Tal como fizemos para as entrevistas individuais, referimos a importância da existência de um guião que serviria não só como instrumento de sistematização de um certo conhecimento construído no decurso do projecto, mas também de base orientadora da conversa.

Combinou-se a data e a entrevista realizou-se numa pequena sala contígua ao espaço de funcionamento habitual dos elementos do Conselho Executivo, um espaço normalmente utilizado por estes para reuniões de grupos

restritos ou para escrita de documentos que exigissem um ambiente mais calmo.

A fim de assegurarmos o registo da conversa fizemo-nos acompanhar de um gravador que, apesar de termos previamente testado, entendemos por bem testar novamente na presença dos entrevistados.

Os três elementos do Conselho Executivo pareceram-nos um pouco tensos com a situação embora não tivessem verbalizado qualquer preocupação nesse sentido. Esta tensão manteve-se perceptível durante praticamente toda a entrevista, percebendo-se que a sua origem estava mais nas diferenças ideológicas existentes entre os três elementos do Conselho do que no efeito entrevistador (Duchesne e Haegel, 2004:61, tradução livre). Percebeu-se, nomeadamente, um certo constrangimento por parte das duas vice-presidentes quando o presidente falava de questões processuais relacionadas com o projecto e, particularmente, porque não pareciam concordar com as atribuições causais que este fazia relativamente à participação (maior ou menor) dos professores e das educadoras.

A entrevista durou cerca de 1h 30m.

Quando tentámos iniciar a tarefa da sua transcrição demos conta da existência de grandes problemas ao nível do som da gravação feita. As diversas falas estavam praticamente imperceptíveis, o que tornava a tarefa impossível. Verificámos neste momento que tinha ocorrido um problema na fita magnética durante a gravação (esta ter-se-á enrolado) sem que, no entanto, o gravador tenha parado ou dado qualquer sinal.

Comunicado o desaire aos entrevistados estes consideraram que não seria oportuno repetir a entrevista a curto prazo, ficando a tarefa adiada para quando houvesse mais assuntos para discutir.

Sucessivamente, a entrevista foi sendo adiada por razões relacionadas com as disponibilidades de tempo dos membros do Conselho Executivo e nós, estrategicamente, não pressionámos.

No entanto, estando-se a aproximar o final do projecto, fizemos o contacto de forma a organizarmos um encontro que, dada a data de realização, contemplaria uma vertente avaliativa mais profunda dos processos.

Tendo em conta o problema surgido na primeira entrevista redobrámos a atenção ao material áudio. Tudo correu, no entanto, sem problemas a este nível.

A entrevista durou cerca de 2h 30m e sofreu algumas interrupções porque o Presidente do Conselho Executivo foi chamado por duas vezes a resolver problemas de ordem administrativa pela chefe de secretaria. Não obstante estas interrupções, a entrevista não parou porque os outros elementos continuaram a desenvolver os assuntos. A este facto não esteve alheia a nossa participação pois, tratando-se de uma fase de avaliação final, também tínhamos várias observações a fazer.

Comparativamente com a entrevista anterior, qualquer um dos elementos do Conselho Executivo estava mais solto e o discurso fluiu. Por parte das duas vice-presidentes já não se verificaram os constrangimentos a que tínhamos assistido da primeira vez.

Se tivermos em conta a conjuntura do momento relacionada com a extinção do Agrupamento Horizontal e a sua integração num único Agrupamento Vertical a nível concelhio, conjuntura esta recheada de grandes tensões e muito desânimo, pode-se entender que a forma solta como estes dois elementos participaram encerrava um misto de revolta e mágoa pela situação vivida e tinha um significado próximo de um desabafo do tipo "já que não temos nada a perder, podemos dizer o que queremos!".

A conversa conseguida possibilitou evidenciar diferenças de perspectivas entre os elementos do Conselho Executivo e, nomeadamente, vincar discordâncias profundas entre as vice-presidentes e o presidente.

Após a realização da entrevista procedemos à sua transcrição. O protocolo obtido foi devolvido aos elementos do Conselho Executivo poucos dias depois. Numa conversa telefónica com a educadora vice-presidente esta disse-nos que não havia alterações a fazer, pois a transcrição respeitava a conversa tida. A educadora, no entanto, comentou a sua surpresa perante a grande quantidade de páginas obtidas (39) e sobre o facto de ter falado muito durante a entrevista.

Face aos seus comentários referimos que, comparativamente com a primeira entrevista, se tinha notado que não só ela tinha estado mais à vontade para falar, como todos os outros elementos, o que tínhamos interpretado como

forma de descarregar algumas mágoas contidas perante tudo o que se tinha passado no processo de integração do Agrupamento num Agrupamento Vertical.

Tal como já referimos relativamente às entrevistas individuais, falaremos adiante da análise de conteúdo que efectuámos sobre o material recolhido nesta entrevista colectiva.

Em síntese, podemos dizer que as entrevistas individuais e a colectiva realizadas foram conversas que cumpriram com os objectivos definidos à partida.

Decorreram de forma viva, com boa participação dos entrevistados. O nosso papel não se traduziu, em qualquer circunstância, pela colocação distante e fria de questões ou por passividade perante os discursos que iam emergindo.

Não obstante a existência de um guião, as questões foram sendo colocadas num acompanhamento permanente do raciocínio do entrevistado e tentando sempre conferir uma entrada lógica e não abrupta das novas perguntas. Por vezes, as novas questões eram antecedidas de comentários proposicionais nossos. Nestes comentários, no entanto, não obstante a emissão de juízos sobre os processos, tivemos o cuidado de nunca complementar os juízos dos entrevistados acerca de pessoas envolvidas no projecto, numa atitude de discrição absoluta quanto ao facto.

O material informativo recolhido nestas entrevistas foi vasto e rico, o que deixou transparecer não só a riqueza dos processos de acção encetados, como a da reflexão que cada entrevistado foi produzindo no seu desenvolvimento.

Outro aspecto importante a reter da realização destas entrevistas é o facto de muita da informação recolhida no seu âmbito ser de carácter contingencial. Queremos com isto dizer que foi uma informação que só foi possível obter devido à situação de conversa restrita, pois os entrevistados, de uma maneira geral, pelo facto de se encontrarem a sós connosco e de entre nós existir uma relação de forte afectividade, soltaram-se e transmitiram representações sobre assuntos que, em situação de grupo teriam muita dificuldade de enunciar. Referimo-nos, concretamente, às questões

relacionadas com os conflitos, dissessem eles respeito aos níveis de participação de vários actores no projecto ou às relações interpessoais.

No decurso destas conversas a referência a estas questões fizeram-nos intuir um certo sentido de catarse que os entrevistados faziam relativamente ao mal-estar que sentiam. O comentário de uma das entrevistadas depois da entrevista, quando nos despedíamos, reforçou o sentido desta nossa intuição:

> "Sabes, foi bom termos esta conversa porque eu consegui falar de coisas que se fosse numa reunião de Conselho de Docentes eu não conseguia. É que havia coisas que estavam aqui entaladas [fazendo um gesto a apontar para a garganta] e eu precisava de as deitar cá para fora. Isto não é falar mal por falar, é falar com quem a gente sabe que nos entende e que até nos ajuda a perceber melhor as coisas que se passam" (professora Josefina, Nota de Campo ENT Nº 6).

Esta ideia de catarse também foi sentida por nós aquando da segunda entrevista colectiva. Durante esta entrevista, o clima franco de conversa que se estabeleceu contribuiu para que alguns dos elementos do Conselho Executivo nos criticassem frontalmente, o que nunca tinha acontecido em momentos de grande grupo, principalmente nos Conselhos de Docentes.

Além das múltiplas vertentes de sentido para as quais o material recolhido nos direccionou, muito do seu conteúdo mostrou integrar um potencial avaliativo do projecto em causa, pois deixa evidenciar contornos importantes dos processos dinâmicos do seu desenvolvimento.

5. Avaliação do projecto – espiral de construção de conhecimento e de enriquecimento da acção

5.1. A avaliação em investigação-acção – o papel da avaliação interna e da avaliação externa

Como já foi referido anteriormente, desenvolver um projecto de i-a implica a assumpção de pressupostos vários relativamente ao papel da acção nos processos investigativos e destes na construção de uma prática tendencialmente convertida em praxis à medida que se intensifica o desejo, não só de melhor clarificar o(s) sentido(s) da(s) situação(ções) vividas, como

de agir com vista à sua mudança ou, pelo menos, de contribuir para que a mudança se possa vir a operar. Implica, portanto, e, nomeadamente, assumir o exercício de reflexão permanente sobre o que nos rodeia e sobre os modos como nos movemos nesse contexto como acto essencial, concomitantemente para o desenvolvimento de maior e melhor conhecimento acerca da situação ou do problema que nos faz agir e de uma acção no sentido praxeológico.

A sucessão de momentos, formalmente estabelecidos em grupo, destinados a este fim ou outros que informalmente acontecem no decurso de práticas intencionais ou não, consubstancia um processo avaliativo que se afasta quer dos pressupostos, quer dos trâmites das investigações realizadas no âmbito do paradigma positivista. E isto porque, em i-a, a preocupação primeira em termos de avaliação do trabalho realizado não é a da verificação da consecução das finalidades previamente estabelecidas, nomeadamente por recurso a metodologias quantitativas; não é, também, a da procura, nos resultados obtidos, de elementos justificativos para o estabelecimento de uma relação directa entre o(s) tipo(s) de investimento(s) feito(s) e os efeitos verificados; ou, ainda, da verificação da existência de desvios relativamente aos resultados pretendidos (Cortesão, s/d).

Pelo contrário, porque o desenvolvimento de um projecto de i-a acontece para lá das orientações positivistas e das abordagens fenomenológicas dos problemas – embora possa utilizá-las no seu decurso se se considerar pertinente e oportuno –, com base na participação dos actores envolvidos, e porque essa participação se traduz pelo diálogo permanente que estabelecem com a realidade (Morin, 1985), não apenas numa perspectiva de identificação de problemas reais, mas da procura de modos de os solucionar, o trabalho de avaliação que no seu âmbito se realiza decorre num processo de construção contínua, através de tentativas, de dúvidas, de descobertas, de avanços, de recuos (Cortesão, s/d).

Este trabalho, equivalendo a uma espiral hermenêutica (Gummesson, 1991, cit. por Dick, 1993), em que cada momento de reflexão recupera as mais-valias de conhecimento obtidas em tempos e espaços anteriores e as transforma em potencial substância para enriquecimento de novas acções, realiza-se sob a influência de factores múltiplos, pois a realidade é complexa e manifesta-se de maneira dinâmica. É feito recorrendo, necessariamente, a

olhares sobre o conjunto macroscópico ou ecológico (Morin, 1985:36, tradução livre), ou seja, sobre o que, do ponto de vista macro-estrutural, poderá estar a influenciar a situação vivida.

A análise com recurso à reflexão sobre este conjunto vasto de influências, utilizando como que uma grande angular (id.:37, tradução livre) para captação da maior quantidade possível de informações e, deste modo, induzir melhores interpretações e compreensões da realidade, favorece a definição de linhas de intervenção estrategicamente direccionadas para o curto, o médio ou o longo prazo. Como refere Morin (id.:ibid., tradução livre), esta atitude perante a realidade serve "para evitar acções sem futuro".

Porque decorre de uma necessidade intrínseca ao próprio processo de desenvolvimento do projecto e, portanto, se realiza de forma continuada, diríamos que a avaliação em i-a é um procedimento inerente à construção de conhecimento e de sentido(s) de intencionalidade para a acção.

A sua realização, no entanto, precisamente porque acontece em contexto de grande fluidez e no cruzamento de factores múltiplos de influência, não é isenta de problemas que poderão afectar a cientificidade de um projecto de i-a. Referimo-nos, concretamente a "situações de ambiguidade, de imprevisibilidade, de complexidade dinâmica, atravessadas por atitudes de implicação, quantas vezes de militância", para usar a designação de Cortesão (s/d). Acresce, e continuando com esta autora, a "ausência de referentes teóricos muito claros em que se apoie em consequência da herança epistemológica dupla [ou seja, o positivismo e a fenomenologia]".

Tal situação, enquanto investigadores, obriga-nos ao recurso a um código deontológico, a uma teoria dos deveres (Pourtois, 1981:55), o que, segundo Cortesão (s/d) se deve traduzir numa "constante vigilância, durante todo o processo, sobre os processos utilizados, sobre os instrumentos a que se recorre, sobre as atitudes que se tomam".

Atendendo ao conjunto de características que a i-a apresenta em sentido mais geral e fazendo uma leitura dos processos de avaliação como tempos e espaços em que investigadores e práticos contribuem para o mesmo processo e, portanto, são ambos investigadores quando analisam a realidade e ajudam a construí-la embora partindo de níveis de interesse, de conhecimento e de prática diferenciados, consideramos que a vigilância a que Cortesão (s/d) se

refere para acautelar o carácter científico da investigação precisa de ser uma atitude individual e colectivamente assumida. Consubstancia-se, assim, o investigador colectivo (Bataille, 1981) a que já fizemos referência.

A avaliação em i-a requer, pois, na observância do rigor deontológico de que falávamos atrás, um direccionamento dos olhares, segundo Cortesão (s/d), para os processos em curso, mais do que sobre os produtos, e para o tipo e grau de implicação e até de militância dos diferentes actores envolvidos.

No primeiro caso, e ainda segundo a mesma autora, com o objectivo de compreender o clima em que se desenvolve o trabalho, a qualidade da produção de conhecimentos, as características e interesse das inovações produzidas, a importância e significado da formação obtida. Esta avaliação decorre da observação de efeitos previstos e também (às vezes, sobretudo) dos efeitos não previstos (Pourtois, 1981:42). De acordo com Pourtois (id.), estes efeitos não previstos estão sempre presentes na vida social, são, até, mesmo, omnipresentes, e uma das causas fundamentais dos desequilíbrios sociais e da mudança social (Boudon, 1979). Pourtois (1981) considera também que, geralmente, ao focalizarem a sua atenção sobre os efeitos esperados, os actores sociais negligenciam a multidireccionalidade dos efeitos produzidos, por isso, e porque a i-a também produz contradições, é necessário que os efeitos não previstos sejam analisados. Para o autor, esta análise assume-se como um dos critérios que distingue a i-a da investigação operacional e nomotética e que constitui uma característica maior da i-a.

No segundo caso, porque a observação do tipo e grau de implicação dos actores nos pode permitir aceder, em parte, à compreensão das características que o investigador colectivo está a assumir.

O processo de avaliação em i-a, como temos vindo a tentar clarificar, nasce e desenvolve-se como fruto de construções diversas, de carácter individual e colectivo, que dependem de factores múltiplos que, por isso mesmo, podem não possibilitar uma suficientemente abrangente leitura da multidireccionalidade que está sempre presente nos produtos obtidos. A implicação dos actores que consubstanciam a i-a é uma das causas responsáveis por tal situação. Assim, e porque implicação não corresponde a uma fusão com o objecto de estudo (Ardoino, 1983), Cortesão (s/d) considera que esta não pode permitir um afrouxamento da vigilância posta no processo

avaliativo. Se existe um grande cuidado ao nível da recolha de dados, não pode haver menor preocupação "na análise do seu significado e da identificação da importância que eles assumem para o problema em estudo" (Cortesão, s/d).

Outra questão que reforça o sentido da necessidade de vigilância permanente sobre o processo avaliativo prende-se também com aquilo que a autora que temos vindo a referenciar considera ser "uma certa fragilidade de estatuto" que é atribuída à i-a face a outros tipos de pesquisa, o que, aliás, também já referimos no início deste trabalho.

Ganha sentido, assim, que no processo de avaliação da i-a participe um avaliador externo (id.). A sua participação neste processo não assume, contudo, o carácter de controlo que teria se estivéssemos em presença de uma investigação integrada nos cânones clássicos. Pelo contrário, o papel do avaliador externo em i-a é o de alguém que colabora com os actores sociais que a consubstanciam, traduzindo-se esta colaboração pela interpelação dos processos e produtos obtidos a partir das enunciações dos actores; pela tentativa de desocultação de sentidos para o trabalho realizado ainda não reflectidos; pela identificação de causas para problemas constatados pelos actores, mas ainda não suficientemente, ou até nada, vislumbradas por estes; pelo apoio na interpretação das tensões ou conflitos emergentes das relações de poder estabelecidas no desenvolvimento do projecto.

O papel do avaliador externo traduz-se, em síntese, pela colaboração numa análise simultaneamente global e fina dos dados em presença de forma a permitir constituir-se como contributo para a orientação ou reorientação dos trabalhos em curso, desta feita melhor apetrechados de cariz científico.

A presença ou participação deste avaliador externo no processo de desenvolvimento do projecto de i-a não é, contudo, isenta de constrangimentos. Se estivéssemos a funcionar num quadro de investigação em que a posição do investigador fosse tida como necessariamente neutra face ao objecto de estudo para que o carácter de cientificidade da pesquisa estivesse desde logo assegurado, esses constrangimentos não se colocariam. Como não é o caso, como cada actor do processo em curso é simultaneamente actor e investigador à medida que se vai apropriando da possibilidade que tem de mudar o que o rodeia, e que essa apropriação

significa também a consciência da possibilidade de participação na construção de conhecimento, a presença de alguém estranho ao projecto é, como refere Cortesão (s/d),

> "[…] normalmente muito mal aceite, tido mesmo como ameaçador de um trabalho que a todos interessa. Ele terá além disso, e talvez em consequência disso, dificuldades de acesso a dados importantes para analisar o que se passa. Os elementos do próprio grupo têm acesso a esses dados mas, como é evidente, são campo de fortes situações de implicação e de sentimentos de fidelidade ao grupo e ao trabalho realizado que poderão perturbar a compreensão lúcida de um processo, ele próprio todo tecido, assumidamente, sobre e com a implicação desses mesmos actores sociais." (Destaques da autora).

No âmbito do projecto que desenvolvemos, não se pode dizer que a entrada do avaliador externo na cena do processo avaliativo tenha correspondido exactamente ao acima descrito. Embora a sua presença tivesse induzido alguns retraimentos, pelo menos ao nível das formas mais visíveis, no que respeita ao acto de comunicar percursos e resultados, cremos que terá sido mais perturbadora antes de acontecer propriamente, pois o que percebemos da parte de alguns actores envolvidos foi que a sua presença era entendida como possibilidade de mais trabalho, no sentido pejorativo do termo, a acrescentar ao muito que já se fazia. Tentando explicitar melhor, a presença do avaliador externo era tida por vários actores como mais um momento de reunião em que se iam gastar muitas energias e roubar tempo à família.

Queremos com isto dizer que, não obstante a existência de pontos de convergência entre a formulação de Cortesão acima transcrita e a realidade vivida no projecto, a perturbação provocada pela presença ou pela possibilidade de presença deste elemento estranho ao projecto fica a dever-se, essencialmente, a causas directamente mais relacionadas com o tipo e grau de implicação de vários actores na dinâmica do projecto como um todo, do que com o tipo e grau de implicação na construção de dados para colocar à disposição de uma análise externa.

5.2. Procedimentos de avaliação interna e externa

Para finalizar este ponto é necessário, ainda, explicitar, mais concretamente, como se procedeu ao longo de todo o processo avaliativo do projecto até se chegar à apresentação que agora se coloca à análise e discussão em termos de tese.

No que diz respeito a uma avaliação que designamos por interna, após uma primeira clarificação dos papéis dos actores envolvidos (e, neste caso concreto, essencialmente entre nós e os professores e educadoras envolvidos no projecto) a assunção de uma prática interpeladora da realidade de forma a se poder, cumprindo ciclos espirais de construção de conhecimento e de acção intencionalizada, ir construindo o investigador colectivo, materializou-se:

- Através de momentos de reunião de grupo determinados pelas exigências das dinâmicas de acção e de reflexão em curso, ou seja, de acordo com a vontade dos participantes e numa lógica de trabalho em projecto.
- Através de momentos de reunião formal institucionalmente estabelecidos, normalmente de regularidade mensal, os designados Conselhos de Docentes (estes últimos foram exclusivos dos grupos de trabalho do concelho de Amares, dado que funcionavam integrados num Agrupamento de Escolas).
- Através da realização de alguns momentos de reunião dos vários grupos dos três concelhos envolvidos por iniciativa nossa e que designámos por Encontros Regionais, designação adoptada no âmbito do PER[78].
- E através de reuniões com pais e outros elementos da comunidade.

Além destes quatro tipos de reuniões convém também aqui destacar a ocorrência de momentos totalmente informais de troca de saberes, opiniões ou representações no decurso das actividades do projecto, momentos estes normalmente em conversa restrita entre nós e um elemento do grupo. Qualquer

[78] Estes Encontros Regionais realizados no âmbito do PER, que congregam a participação de vários grupos de trabalho constituídos, integram o processo de permanente avaliação interna do projecto. Como refere Rui d'Espiney (1995:1), coordenador nacional do projecto, o desenvolvimento deste "tem-se feito – como é normal em investigação-acção – por um recurso sistemático à avaliação interna, isto é, realizada pelos próprios sujeitos da acção e enquanto metodologia de formação e estratégia de problematização e conceptualização."

um destes tipos de reunião será alvo de análise aprofundada em espaço próprio, mais adiante.

As reuniões do primeiro tipo tanto representaram o ponto de partida para a realização de iniciativas diversas, como o ponto de chegada após a sua operacionalização. A maioria esmagadora contou com a nossa presença, mas algumas houve que tiveram lugar sem que tivéssemos participado. Neste caso, tanto por impossibilidade total da nossa parte como por opção estratégica, como foi o caso, essencialmente, no decurso do segundo ano de trabalho do projecto, o tempo correspondente à designada etapa de reinvenção de possibilidades de reflexão e de acção e de autonomização dos actores integrada na fase de intervenção.

Durante bastante tempo, a dinâmica organizativa e avaliativa foi animada por nós, mas à medida que os grupos se foram autonomizando esse papel foi sendo assumido por um número mais alargado de actores. O nosso papel, nestes momentos, congregava múltiplas vertentes, pois a tarefa de animar requer a operacionalização de vários tipos de competências e o exercício de diversas funções. Pretendemos com isto dizer que a tarefa de dar vida, reconhecendo a existência de um sujeito autónomo que participa no desenvolvimento do mundo a que pertence (Harvois, s/d, cit. por Besnard, 1978) se traduziu numa participação que tanto significou ser elemento activo na organização material, espacial ou temporal de actividades, como significou também ser elemento interpelador dessa mesma organização e operacionalização consequentes.

Numa fase inicial, sentimos que este nosso modo de agir, principalmente no que concerne à prática de questionamento, poderá ter funcionado como modelo de acção reflexiva, pois houve a possibilidade de constatar que este procedimento passou a ser adoptado por vários elementos do grupo. Embora a sua preocupação no âmbito deste processo reflexivo fosse essencialmente direccionado para a melhoria das práticas, explicitando, deste modo, alguns saberes tácitos até aí algo escondidos, percebeu-se, em vários momentos, que também havia uma intenção de construir conhecimento que pudesse ser partilhado com outros. Esta situação foi várias vezes visível através de um questionamento do tipo "mas afinal o que é que andamos aqui a fazer?" ou "para que é serve isto que andamos aqui a fazer?"

Os instrumentos de análise passavam, nestas reuniões, tanto pelo discurso oral, que fluía com maior ou menor incidência, dependendo das motivações, dos sucessos ou insucessos obtidos, como pela mostra e troca de materiais construídos para/na acção.

Da nossa parte, houve sempre a preocupação de, através do discurso, fazer a devolução das questões apresentadas ou discutidas, em jeito de síntese, e de, também, apresentar novas pistas para a reflexão ou para a acção. Estas sínteses e pistas encerravam já, muitas vezes, o produto da nossa reflexão a partir da análise pessoal das notas de campo que íamos construindo ou outros materiais que íamos recolhendo.

O desenvolvimento deste tipo de reuniões, pela proximidade que possibilitava entre os elementos participantes, mostrou ter favorecido aprendizagens múltiplas para todos, e tornou visíveis tipos e graus diferenciados de participação, acontecesse ela ao nível do desenvolvimento do projecto como um todo ou a níveis específicos como o são, por exemplo, a organização ou a reflexão sobre e para a acção.

Esta diversidade de modos de participação, pese embora em alguns casos poder significar inércia ou quase indiferença, e, deste modo, causar perturbação, nunca foi tida por nós, no entanto, como impeditiva do processo de construção de conhecimento em que estávamos implicados. Se, por um lado, correspondia, como sabíamos à partida, a um processo natural de desenvolvimento dos grupos sociais, por outro, estando nós em i-a, correspondia a mais um desafio a que dar resposta. Nesta circunstância, valeu-nos toda a aprendizagem sobre a gestão de processos desta natureza que conseguimos pelo facto de integrarmos a equipa de enquadramento e animação do PER há longos anos.

Por parte dos outros actores envolvidos, principalmente professores e educadoras, e, nomeadamente, para aqueles que se sentiam mais empenhadamente nos processos em curso, a existência de actores com um nível de participação tido como mais baixo ou incipiente, foi sempre elemento potenciador de desestabilização e até de desânimo para continuar em frente no trabalho. Este aspecto foi bastante referenciado em algumas das entrevistas individuais realizadas e dele daremos conta oportunamente.

Perante tal sentir, e face aos momentos de maior acutilância do conflito surgido, a nossa participação teve que ser ainda mais profundamente pensada. A participação traduziu-se, assim, num discurso em que se tentava desmontar os problemas surgidos, colocando a tónica em tentativas de explicação tidas como mais plausíveis das situações vividas, fundamentadas nos contributos de vários ramos da sociologia e até da psicologia.

Quanto ao segundo tipo de reuniões, aquele que dizia respeito às reuniões realizadas sob o manto institucional, de carácter obrigatório para os professores e educadores, e de periodicidade mensal, os Conselhos de Docentes, pode-se dizer que configurou o tempo e o espaço de maior tensão de desenvolvimento do projecto. E isto porque tais reuniões se desenrolaram sistematicamente na tentativa de equilíbrio (muitas vezes precário) entre duas lógicas de funcionamento distintas: a lógica emanante das políticas públicas, portanto, do sistema institucional, e a lógica de trabalho em projecto. E tudo isto numa conjuntura em que, ao nível das políticas de educação, se fazia um apelo constante a mudanças de vária ordem nos modos de agir por parte dos professores e educadores e em que a existência de um projecto educativo era até tida como condição sine qua non para o desenvolvimento dos Agrupamentos de Escolas.

Verificava-se, assim, que ao colectivo de profissionais de educação em questão, embora empenhado na prossecução de um projecto de acção educativa globalizante que tinham construído, era permanentemente dificultada a tarefa, uma vez que precisava de dar resposta ao vastíssimo conjunto de solicitações de cariz administrativo que lhe eram feitas.

Ora, para grupos profissionais com um ainda débil espírito de trabalho em equipa e de autonomia relativa face aos poderes instituídos (pelo menos no que ao sentido de interpelação desses poderes essa autonomia pode dizer respeito) a tarefa de tentar equilibrar pratos de uma balança onde estão colocados pesos díspares foi árdua e fez com que o desenrolar do projecto acontecesse como fruto de grande esforço e empenho.

Para nós a participação no processo também não representou menor dispêndio de energias, não só porque a situação de Conselho de Docentes exigia a reunião de um grupo mais alargado de actores, com todo o tipo de implicações funcionais que isso acarreta, mas também e daqui decorrente,

porque se tendiam a avolumar as questões sobre as quais se tornava necessário reflectir e dar resposta o mais cabal possível para o enriquecimento da acção.

Nestas condições, o trabalho conjunto resultou em momentos de análise ou construção de documentos de organização; em tarefas de organização de actividades; em reflexão sobre actividades desenvolvidas; em momentos de partilha de saberes e de materiais pedagógicos produzidos; em momentos de reflexão sobre as condições macro-estruturais potencialmente influenciadoras dos problemas e práticas locais.

Tal como no tipo de reuniões anteriormente apresentado o nosso papel foi multifacetado, ou não estivéssemos implicados nos processos em curso.

Pese embora todo o peso das questões de ordem administrativa presente em muitas das reuniões, fundamentalmente durante grande parte do primeiro ano de trabalho, que quase transformavam o projecto em que se tinha apostado em elemento decorativo a ser admirado nos intervalos das respostas às questões burocráticas, não deixámos de as considerar como parte integrante da dinâmica a desenvolver e, por isso, elemento de análise ou interpelação como qualquer outro.

A nossa participação a este nível, se por um lado correspondeu a uma atitude solidária para com os professores e educadores face aos constrangimentos que se constatava sentirem, por outro, fez parte assumida da nossa integração na complexidade da realidade que se pretendia estudar e linha estratégica de indução dos outros para uma reflexividade colectiva explícita necessária para alimentar e desenvolver as práticas pedagógicas e sociais e proporcionar a construção de conhecimento desejada.

Como refere Bourdieu (1997:142),

> "Praticar a reflexividade […] é trabalhar para ter em conta o «sujeito» empírico da prática científica nos mesmos termos da objectividade construída pelo «sujeito» científico – nomeadamente situando-o num ponto determinado do espaço-tempo social – e ganhar uma consciência mais aguda e um domínio mais vasto dos constrangimentos que se podem exercer sobre o «sujeito» científico através de todos os meios de ligação ao «sujeito» empírico, aos seus interesses, às suas pulsões, aos seus pressupostos […]" (tradução livre)

Assim, além das sessões de trabalho com conteúdos mais estritamente ligados às questões de ordem administrativa, instituíram-se, como fruto de uma

necessidade manifestada pelos professores e educadores, momentos em que individualmente ou em pequeno grupo eram apresentados ao colectivo trabalhos realizados em sala de aula ou na comunidade de pertença dos comunicantes.

Representando uma mudança significativa em termos de práticas de conjunto destes profissionais e de transformação do sentido e conteúdo dos Conselhos de Docentes, estas apresentações consubstanciaram também o processo avaliativo do projecto, que permitiu evidenciar sucessos, insucessos ou fragilidades do trabalho em curso.

O terceiro tipo de reuniões, aquele que era realizado por nossa iniciativa e que juntava os grupos dos três concelhos envolvidos – os Encontros Regionais –, decorreu de um triplo objectivo comummente perseguido no âmbito do PER:

- contribuir para a quebra do isolamento dos profissionais de educação envolvidos no projecto;
- promover uma troca de experiências que viabilizasse a construção de um conhecimento assente na interpelação de práticas diversas;
- contribuir para o desenvolvimento local, partindo do pressuposto, como tem referido Rui d'Espiney ao longo do desenvolvimento do PER, de que "não há local sem haver inter-local".

A realização deste tipo de reuniões não foi pacífica, na medida em que obrigava a deslocações para fora do território habitual de trabalho, não obstante ser considerado importante e até necessário pelos actores envolvidos. Mais sensíveis a este facto foram os professores e educadoras do concelho de Amares. As reuniões realizadas não contaram, portanto, com a presença de todos os intervenientes.

O modelo de funcionamento destes encontros variou. Nuns, cada grupo fez uma apresentação do trabalho realizado até ao momento, à qual se seguiu um debate por nós orientado; noutros, propusemos temas para debate decorrentes da nossa análise do processo em curso.

Quanto ao quarto tipo de momentos de encontro que consideramos poderem integrar o processo avaliativo do projecto, as reuniões com pais e outros elementos da comunidade, devemos dizer que só pelo facto de terem

tido lugar já assumiram indicador relevante das mudanças provocadas pelo projecto.

A participação dos pais e das famílias, dos elementos autárquicos ou de outros elementos da comunidade, como o são, por exemplo, membros de associações ou instituições locais, na construção do acto educativo escolar não era, à data de início do projecto, um dado universal, nem tão pouco um dado adquirido para a maioria dos profissionais de educação envolvidos. Embora já houvesse vários casos de ligação estreita entre a escola e a comunidade, particularmente ao nível da educação de infância, situava-se, em muitos casos, e, essencialmente, ao nível formal como decorrente dos dispositivos legais em vigor, dispositivos estes que tentam "operacionalizar os pressupostos da Lei de Bases do Sistema Educativo como forma de recuperar das marcas da tradição centralista portuguesa que remonta aos tempos do Marquês de Pombal." (Sarmento, Teresa e Marques, 2002:15).

Assim, fundamentalmente os encontros com os pais, realizavam-se no início do ano lectivo para apresentação de planos ou tomada de decisões que requeriam a sua participação do ponto de vista legal, e, quando muito, mais uma vez por período para que lhes fossem entregues os registos de avaliação dos seus filhos enquanto alunos.

Num projecto com as características do que se tentava implementar, e que se pretendia como uma acção educativa globalizante, era fundamental que o maior número possível de actores participasse e que essa participação se traduzisse num permanente acto de cidadania partilhada em colectivo de decisão e de construção de sentidos de vida.

Fruto das reflexões permanentes no âmbito das reuniões de grupo ou de Conselho de Docentes e como necessidade fundamentalmente nascida, numa primeira instância, aquando da organização dos Dias Diferentes, os pais, presidentes de junta de freguesia ou outros elementos da comunidade passaram a ter uma palavra diferente na vida escolar das crianças envolvidas. Em algumas circunstâncias, dependendo da dinâmica de cada professor ou educador e dos próprios actores sociais locais (estes já num registo, conquistado, de interpelação da escola/jardim de infância) esta participação assumiu carácter de maior regularidade e profundidade, pois já não estava

apenas em causa a organização do Dias Diferentes, mas também outro tipo de actividades.

Participámos em várias destas reuniões e o nosso papel misturou-se com o dos professores/educadores, primeiros responsáveis pela sua realização. Algumas vezes liderámos o processo porque para isso fomos expressa ou tacitamente solicitados e noutras fomos apenas co-construtores dos trabalhos.

A grande preocupação dos actores envolvidos nestas reuniões era a acção, mas muitas vezes se verificou, nomeadamente em locais em que a relação escola-comunidade estava já a aprofundar-se, que havia uma necessidade de reflectir para além da pragmática em que estávamos envolvidos. Esta necessidade revelava-se através do questionamento que vários pais faziam tanto a partir de comportamentos das crianças como de problemas de carácter mais geral induzidos por estes ou decorrentes da sua reflexão sobre a vida no sentido mais vasto; revelava-se, também, quando os presidentes de junta de freguesia presentes integravam no seu discurso os constrangimentos de carácter social inerentes ao seu exercício autárquico.

O exercício de reflexividade que se praticava, então, além de ultrapassar os cânones tradicionais da relação entre escola e comunidade, permitia o desenvolvimento de um trabalho que encerrava em si mesmo tanto fenómenos de educação de adultos, como de intervenção comunitária por parte da escola/jardim de infância e de cada um dos actores locais em presença.

Ainda que o trabalho prático do projecto fosse reflectido, o que estava em causa era que ele se tinha transformado em instância situada para além da operacionalização mais ou menos bem conseguida de acções a realizar ou já realizadas. Queremos com isto dizer, que o projecto se transformava, deste modo, num tempo e num espaço de exercício cidadão que não só decorria da prática ou para a prática, mas que era construção de conhecimento localmente radicado e fruto de uma reflexividade intersubjectiva.

Relativamente ao processo da chamada avaliação externa registamos a realização de dois momentos, também eles Encontros Regionais, com a presença de um elemento estranho ao projecto. Estranho ao projecto, mas não em relação ao objecto de estudo em questão, pois era um professor do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, também ele implicado num

projecto de doutoramento em que as questões do desenvolvimento local e das escolas rurais se colocavam – o professor Fernando Ilídio Ferreira. A sua presença no projecto deu-se por duas vezes, sendo que uma foi sensivelmente a meio do percurso e outra no final do segundo ano lectivo de trabalho.

Estes encontros decorreram no Auditório da Câmara Municipal de Amares, tanto por ser aquele que mais agradava à maioria dos participantes, não os obrigando a uma deslocação maior do que aquela que habitualmente faziam para os seus locais de trabalho, como para o avaliador externo, que se deslocava de Braga.

No primeiro destes momentos de encontro, que durou cerca de 3h30m, o trabalho decorreu em torno da apresentação das dinâmicas em curso e do debate sobre questões, umas colocadas por nós, outras pelos outros intervenientes, emergentes das práticas implementadas e das reflexões já realizadas a partir delas. Destas questões salientam-se temáticas como o trabalho em projecto; o rural e as novas ruralidades; a participação das famílias e de outros actores da comunidade no projecto.

A análise incidiu, portanto, sobre o discurso dos vários participantes.

O professor Fernando Ilídio Ferreira foi um observador atento e apenas no final, respondendo ao repto por nós lançado, fez uma intervenção. Desta intervenção relevam-se alusões ao clima de trabalho que pôde constatar; à necessidade de uma reflexão permanente num processo como o que estava em causa; à integração do PER numa perspectiva em que se pensa a educação em termos de desenvolvimento local; às relações entre a escola e a comunidade a partir do papel atribuído às crianças; e ao discurso sobre a pertinência ou não da manutenção das escolas rurais.

O segundo momento, que contou com a presença deste professor, realizou-se no final do ano lectivo de 2002-2003. As circunstâncias de realização deste encontro foram muito conturbadas, pois vivia-se, na altura, em Amares, um clima de grande agitação devido à passagem do Agrupamento Horizontal a Vertical e também porque na data escolhida para o efeito as educadoras de infância envolvidas ainda se encontravam a trabalhar com crianças e consideravam ser prematuro fazer uma avaliação final com as actividades ainda em curso. Porque a data escolhida era a possível para o

professor Fernando Ilídio, houve necessidade de um trabalho de insistência junto das educadoras, apelando para um esforço final.

O encontro decorreu em torno da apresentação de comunicações/sínteses reflexivas sobre o trabalho realizado, com recurso a meios audiovisuais e tal como no primeiro momento de avaliação externa, o avaliador externo fez uma intervenção no final de todas as apresentações.

6. Tratamento e análise da informação

Numa investigação de cariz qualitativo como o é o caso vertente, a recolha, o tratamento e a análise dos dados são um processo contínuo sem, contudo, serem, como refere Amiguinho (2004:233), "etapas sequenciadas e fechadas sobre si próprias". Pelo contrário, a continuidade do processo advém do facto destas operações e, ainda, como considera este autor, corresponderem a um processo de alternância e de recorrência de que se deita mão em momentos diferenciados do processo metodológico ou mesmo no interior de cada um deles (id.).

Na verdade, ao longo do processo de recolha de informação nunca se criou um comportamento estanque de reserva de informação para ser trabalhada exclusivamente à posteriori. O processo não foi, portanto, o do registo cego ou alienado de informação numa perspectiva de acumulação de dados. Tratou-se de uma recolha que implicou imediato tratamento e análise – mais profundo ou superficial, de acordo com as características da informação recolhida ou com as nossas preocupações do momento –, e que se repercutiu na recolha seguinte. E isto porque, como refere Woods (1987:135, citado por Amiguinho, 2004:233),

> "quando se observa, se entrevista, se tomam notas de campo e se elabora o diário de investigação, o trabalho do etnógrafo não se limita a 'registar'. Também há reflexão nesse trabalho o que, por sua vez, informa a série de dados seguinte".

Se num trabalho investigativo etnográfico tal acontece, numa investigação do tipo da i-a traduz uma atitude de que não se pode prescindir, pois dela depende o desenvolvimento do projecto no seu todo, em que

investigação e acção são recorrentes uma da outra, influenciando-se mutuamente. Por outro lado, porque, em i-a, os investigadores devem estar sempre abertos às novas informações que decorrem das dinâmicas de acção e de reflexão alcançadas.

A situação de tratamento e análise de dados concomitante ao processo de recolha de informação pode integrar, por um lado, o que Bogdan e Biklen (1994:207-219) designam por "análise no campo" e, por outro, o sentido de uma análise especulativa inicial na acepção de Woods (1987, citado por Amiguinho, 2004:233).

Tal como também refere Amiguinho (id.), este trabalho não aconteceu numa fase precisa, tendo como referência a globalidade do processo investigativo no seio do projecto. Foi acontecendo à medida que nos surgiam novos dados, o que foi uma constante no processo. Neste âmbito, procedemos ao contacto com diversificado tipo de material (fosse ele literatura específica, documentação dos grupos, notas de campo e entrevistas) e, inevitavelmente, reflectimos num processo de triangulação de dados.

Esta triangulação consubstanciou uma "espiral de compreensão" (Woods, 1987, citado por Amiguinho, 2004:233), em que se recuperaram sistematicamente dados anteriores e se projectaram para os seguintes. Exemplo concreto a este respeito foi o caso das entrevistas, cujos guiões emergiram de um trabalho reflexivo desta natureza.

No caso de que damos testemunho, esta fase de tratamento e análise de dados foi enformada pelos contributos do investigador colectivo em construção, particularmente por aqueles com acesso mais facilitado aos instrumentos de produção escrita (o nosso caso e o dos professores e educadoras). Foi, portanto, um trabalho que fluiu ao longo do processo de investigação e que pôde ser constatado através do discurso que cada elemento foi proferindo ao longo do tempo, pois era perceptível para qualquer um dos actores envolvidos que as palavras ditas continham sentidos com referência empírica e que, neste caso, muitas vezes, decorriam de uma análise do registo escrito individual.

Numa fase posterior, já fora do campo de investigação, Bogdan e Biklen (1994:220-241) atribuem a designação de "análise após a recolha de dados" ao trabalho de análise dos dados que integra o "desenvolvimento de categorias de

codificação" (Bogdan e Biklen, 1994:221) que possibilitarão a redacção de sínteses do material recolhido.

Globalmente, Bogdan e Biklen consideram que a análise de dados

> "é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros. Em última análise, os produtos finais da investigação constam de livros, artigos, comunicações e planos de acção. A análise de dados leva-o das páginas de descrições vagas até estes produtos finais" (id.:205).

Interpretação e atribuição de sentido de inteligibilidade são, assim, a substância do trabalho de análise de dados, o que integra, entre outras, o processo de "bricolage investigativo" a que se refere Amiguinho (2004:233) ou, com sentido próximo, numa fase já de escrita de resultados, o "artesanato interpretativo" na acepção de Bogdan e Biklen (1994:260).

Este trabalho, no entanto, não se consubstancia num "registo da tecnicidade ou da factualidade, mas no registo do sentido e da tradutibilidade" (Ferreira, 2003a:133)

No nosso "bricolage investigativo/artesanato interpretativo" estas interpretação e atribuição de sentido de inteligibilidade estiveram patentes de forma constante à medida que íamos produzindo notas de campo, pois, no final de cada uma delas, dedicávamos sempre um espaço, que designámos por observações, onde anotávamos todo o tipo de considerações que nos pareciam pertinentes face ao que tínhamos registado anteriormente na nota de campo.

Embora de forma mais fluida, tal também acontecia durante o trabalho de reflexão, particularmente nas reuniões de grupo ou de Conselho de Docentes em que tentávamos fazer sempre uma síntese do que tinha sido trabalhado, síntese esta que era praticamente exigida pelos professores e educadoras. Se para nós estas sínteses assumiam um cariz interpretativo das situações vividas, aos outros actores, além de interpretação, era-lhes proporcionado um sentido de inteligibilidade que contribuía para o enriquecimento da sua própria interpretação sobre os assuntos discutidos. Esta

situação foi uma das formas de tradução de uma diferenciação de papéis no desenvolvimento da investigação.

No âmbito deste tipo de processo, como já referimos, cruzaram-se vários tipos de informação, uns provenientes da própria dinâmica de investigação e de acção em curso, outros da consulta de materiais externos, o que resultou num manancial prolixo de dados. Este conjunto de dados concentrou-se, essencialmente, na designada etapa de operacionalização de possibilidades da fase de intervenção, o que foi inevitável porque foi aí que se concentrou a maior e mais intensa participação da nossa parte.

Embora a nossa participação tivesse continuado na etapa seguinte, a de reinvenção de possibilidades de reflexão e de acção e de autonomização dos actores, não foi tão constante. Por isso, aproveitámos para iniciar uma nova fase de tratamento e de análise dos dados recolhidos, desta feita com a intenção da sua arrumação.

Tratava-se, portanto, do início de um processo de interpretação e de atribuição de sentidos de inteligibilidade mais finos, mas sem, contudo, se perder de vista que este processo não seria conclusivo uma vez que ainda estávamos abertos à captação de mais dados provenientes da participação em vários momentos de trabalho.

Esta fase pode, assim, integrar-se no sentido que Bogdan e Biklen (1994:220-241) atribuem à "análise após a recolha de dados" e foi o início de um período em que o papel analítico se confinou a uma pessoa, o investigador principal, pois estava agora em causa toda a démarche final conducente à escrita do relatório/tese.

Quando nos referimos a um processo de análise mais fino estamos a assinalar uma diferença significativa relativamente aos processos anteriores em que, à medida que produzíamos registos ou acedíamos a informação, procedíamos a um tratamento e análise inevitavelmente compartimentados da informação, estabelecendo apenas as ligações ou conexões possíveis a partir do material de que dispúnhamos e de uma forma ainda muito superficial. Pelo contrário, neste processo de análise mais fino, porque a quantidade de material era substancialmente superior, o que nos permitia uma visão mais aproximada do conjunto, tivemos a possibilidade de reunir todo o tipo de informações provenientes do trabalho anterior – nomeadamente hipóteses de categorias de

análise ou hipóteses de estabelecimento de relações entre os dados – e de começar a montar o puzzle do oceano de possibilidades de sentido que era todo o material reunido.

O sentimento de vazio do investigador perante todo o material informativo a que se referem Bogdan e Biklen (1994) não se verificou connosco, uma vez que da fase anterior trazíamos já todo um potencial interpretativo e analítico (ainda que segmentado, sublinhe-se) que nos permitia não partir do zero para a análise profunda. Por outro lado, como estávamos abertos à produção de mais material informativo decorrente da participação em que estávamos envolvidos, o nosso olhar perante o que já existia assumia um carácter de permanente expectativa de relação que não dava lugar a vazios quanto às possibilidades de manuseamento do material.

Os nossos sentimentos estiveram mais próximos do sentimento de confusão a que alude Peretz (2000:140, citado por Amiguinho, 2004:236), dado que estávamos perante uma quantidade considerável de informação escrita.

Assim, perante toda a informação produzida, iniciámos um processo de análise de conteúdo dos vários materiais produzidos, o que significou que nos transformámos em "um intérprete e um tradutor das justificações múltiplas dos actores sociais" (Ferreira, 2003a:133).

Tal como tínhamos feito na fase anterior, deixámos que deste processo emergissem naturalmente categorias temáticas, sem ter como preocupação de partida os objectivos da investigação ou hipóteses pré-definidas, pois só desta forma poderíamos respeitar os textos e os contextos que analisávamos. Como a este respeito refere Ferreira (id.:ibid.),

> "as categorias ou temas encontrados para a análise são sugeridos pelo contexto e pelo texto e não a pretexto de objectivos e temas pré-definidos e de hipóteses para confirmar ou infirmar".

Este trabalho correspondeu, então, utilizando a metáfora do ginásio repleto de brinquedos desarrumados de Bogdan e Biklen (1994:221), que necessitam de ser arrumados, a um processo de codificação com o objectivo de organização dos dados em presença em categorias de codificação (id.).

De forma sumária, podemos dizer que chegámos a estas categorias da seguinte maneira:

- numa fase inicial, tanto na "análise no campo" como nesta, agora, "análise após a recolha de dados", fizemos leituras atentas, mas descomprometidas dos dados, ou seja, fizemos leituras que deixassem os dados falarem por si. Não tivemos, como já atrás afirmámos, qualquer preocupação na adopção de pré-juízos temáticos ou de ligações com os objectivos da investigação. Destas leituras emergiram algumas ideias provisórias de sentido, aproveitando, tanto quanto possível ao máximo, todos os elementos disponíveis. Estas ideias foram traduzidas em categorias de codificação, ou seja palavras ou frases (id.) que encerrassem a síntese do sentido que tínhamos percebido.

  O grande objectivo do trabalho nesta fase era um contacto o mais abrangente possível com o dados recolhidos para que pudéssemos captar, simultaneamente, o seu sentido de conjunto e as particularidades mais evidentes. O seu resultado traduziu-se em grelhas de categorização, embora de carácter aberto, pois as leituras seguintes iriam proporcionar a definição de novas categorias.
- Numa fase posterior tivemos, então, a preocupação de orientar as leituras em profundidade, socorrendo-nos das categorias superficialmente estabelecidas anteriormente, o que induziu o estabelecimento de novas categorias e subcategorias. Este trabalho clarificou a definição de cada categoria, o que é o mesmo que dizer que estabeleceu os seus limites internos, balizando o seu sentido e desdobrando-o em subcategorias.

  Iniciou-se, assim, o processo de redução de dados no âmbito do qual assinalámos todas as unidades de sentido – pedaços de texto constantes do material informativo produzido – que julgámos necessárias e pertinentes para a caracterização das categorias e subcategorias que estabelecemos.

  Neste processo, embora já começassem a estar, inevitavelmente, subjacentes relações com os objectivos da investigação, mantivemos a sensibilidade a todo o tipo de dados, pois não queríamos perder nenhum contacto com o contexto global dos

dados em questão. Daí que designemos a grelha surgida deste trabalho por matriz global de categorização.

- Numa terceira fase, agora, sim, balizando o trabalho anterior pelos objectivos da investigação, procedemos a uma nova análise da qual resultou uma matriz final de categorização. Esta matriz foi a base material de apresentação de resultados e conclusões. Abaixo, no Quadro 5, apresentam-se apenas os blocos temáticos e as categorias definidos. Em anexo (anexo 5) podem consultar-se a matriz completa e exemplos de análise dos materiais.

O trabalho de tratamento e de análise de dados correspondeu a um processo permanente de criação de carácter progressivo em que reflexão e análise de dados se cruzaram num vaivém contínuo, o que significou um percurso de teorização (Amiguinho, 2004) integrado, numa primeira instância, na espiral de conhecimento que encetámos com o desenvolvimento do projecto e, numa segunda, no trabalho de recolhimento a que a escrita da tese nos obrigou.

Quadro 5 – Matriz de categorização

Bloco temático	Categorias
Mundo rural	Desinvestimento dos poderes instituídos
	Inferioridade e subserviência
	Existência de conflitos
	Localismo
	Razões para o fraco desenvolvimento das aldeias
	Crianças de meio rural
	Novas ruralidades
Profissionalidade dos professores e das educadoras de infância envolvidos no projecto	Percurso profissional
	Opção pelo meio rural
	Mobilidade docente
	Afirmação da profissão de educadora de infância
	Trabalho de projecto
	Papel da Universidade
	Condições de trabalho em meio rural
	Sentidos do trabalho em meio rural
	Relações Escola/Jardim de Infância-Comunidade
O Projecto das Escolas Rurais	O projecto das Escolas Rurais e os outros projectos
	Integração no Projecto Escolas Rurais
O trabalho desenvolvido	Políticas públicas
	Organização do projecto
	O projecto e o Agrupamento

	Diferenças entre os dois anos de trabalho
	Sentidos do trabalho do projecto ao nível das relações entre a Escola e a Comunidade
	Sentidos do trabalho do projecto ao nível das crianças
	Sentidos do trabalho do projecto ao nível dos professores e das educadoras
	Os Conselhos de Docentes
	Os Dias Diferentes
	Mudanças alcançadas ao nível das relações entre a Escola/Jardim de Infância e a Comunidade
	Mudanças alcançadas ao nível das relações entre pais e filhos
	Mudanças alcançadas ao nível das crianças
	Mudanças ao nível das práticas sociais dos profissionais de educação envolvidos
	Mudanças ao nível das práticas pedagógicas dos profissionais de educação envolvidos
	Fragilidades detectadas
A investigação e os investigadores	Os co-investigadores
	As nossas motivações para o desenvolvimento do projecto
	Os nossos sentimentos durante o processo de investigação e de acção
	O nosso papel no projecto
	Papel do Conselho Executivo
	Funcionamento do grupo mais antigo do projecto
O futuro do projecto	A passagem a Agrupamento Vertical
	A mudança de professor
O encerramento das escolas rurais	Repercussões nas aldeias
	Deslocação das crianças
	Situação profissional dos professores
	Propostas para a manutenção das escolas
Igreja católica e sociedade	Relações entre a Escola e a Igreja a nível local
	Realização de actividades religiosas na escola
	Mudanças no comportamento religioso

CAPÍTULO VI

A INVESTIGAÇÃO E OS INVESTIGADORES – PROCESSOS E SENTIDOS DE CONSTRUÇÃO CIENTÍFICA DE SABERES PRÁTICOS

O PER, como já foi dito, é um projecto que se desenvolve de acordo com pressupostos que lhe induzem linhas de acção múltiplas e abertas que, a partir da escola e do jardim de infância, o transformam num movimento social de base pedagógica (Sarmento e Oliveira, 2003) que procura a promoção e a defesa do mundo rural.

A sua base metodológica configura-lhe uma perspectiva de i-a desenvolvida na acção de um investigador colectivo, que se vai construindo e reconstruindo à medida do seu desenvolvimento, num processo contínuo de avaliação interna.

Os mecanismos investigativos e de acção sobre a realidade decorrem, assim, de graus diferenciados de participação dos vários actores que o consubstanciam e, por isso, configuram-se e reconfiguram-se na justa medida em que correspondem a uma aprendizagem colectiva no seio de uma acção colectiva organizada (Crozier e Friedberg, 1977).

Investigação e acção acontecem, pois, de forma integrada, num processo permanente de questionamento da realidade e de construção de alternativas na demanda de soluções que o campo das possibilidades oferece.

A acção, porque é cada vez mais informada à medida que a espiral de conhecimento cresce, vai-se transformando em praxis. A investigação, porque é interpelação do real construída em diálogo colectivo na e para a mudança, transforma-se em instrumento ao serviço da construção de um saber prático.

Mas apesar do texto do projecto afirmar a perspectiva metodológica de i-a e as dinâmicas do terreno o confirmarem, a ideia de se estar a desenvolver um processo com contornos de construção científica não é um dado adquirido entre os actores do projecto.

Tem-se, por isso, a percepção de que o PER, embora se consubstancie por mecanismos permanentes de reflexão e questionamento da realidade característicos de um processo científico, porque não é desenvolvido a partir de um base institucional académica, representa, para os actores do terreno, um

projecto, de facto, mas um projecto em que o denominador comum não é uma ideia de construção científica de conhecimento, mas uma dinâmica de acção informada que forma e transforma quem nele participa e, por isso, muda as realidades em que se desenvolve.

Neste sentido, a entrada de uma investigação de doutoramento no projecto, não obstante preconizar a adopção da mesma perspectiva metodológica que até lhe foi induzida por vários dos actores que o integram, contribuiu para que toda uma simbólica, que lhe está associada, pairasse sobre os colectivos como elemento perturbador da própria ideia de estar em projecto.

Queremos com isto dizer que a presença de um trabalho de doutoramento no seio de grupos para quem investigação e acção se sintetizam na ideia de desenvolver um projecto, ao constituir-se como factor que coloca em forte evidência os sentidos e as formas de um processo investigativo de cariz científico, configura-se como algo de exterior ao projecto que se desenvolve e também como um outro tipo de trabalho que se tem que fazer, desta feita de carácter teórico.

Assim, uma investigação desta natureza introduz no terreno uma certa dualidade de acções que perturba os processos, pois arrasta consigo toda uma simbólica construída, por um lado, na crença do distanciamento dos investigadores face ao terreno como condição essencial para a afirmação da objectividade científica e, por outro, na crença de que investigações desta natureza apenas traduzem o processo de resposta individual de um investigador para as necessidades decorrentes da sua carreira profissional.

Nesta perspectiva, embora os procedimentos adoptados no início da investigação seguissem os mesmos contornos daqueles que se utilizam quando se dá início a um novo grupo do PER, clarificar os sentidos e os elementos processuais de cariz científico inerentes ao desenvolvimento de uma investigação de doutoramento reforçou a necessidade de uma maior focalização dos actores na questão da investigação, o que, de algum modo, se constituiu em perturbação.

Conscientes desta situação e tanto mais que, como refere Morin (2004), sabíamos da dificuldade de harmonizar o nosso projecto pessoal, enquanto investigador, com o projecto dos actores, entendemos a perturbação sentida não como factor intimidatório, mas como elemento já integrante do processo de

i-a em que estávamos apostados. E isto porque consideramos que tal situação é intrínseca ao próprio desenvolvimento de um projecto de i-a enquanto aprendizagem colectiva, pois esta, de acordo com o pressuposto teórico praxeológico que lhe subjaz (Morin, 1985), assume uma configuração que colide com representações da démarche científica que assentam em bases positivistas de construção de conhecimento, que vários actores apresentavam.

Não saímos incólumes da situação, mas tal não representou inflexão nos princípios ou nos mecanismos processuais decorrentes da adopção dos pressupostos teóricos e metodológicos da i-a.

Nesta perspectiva, a dimensão de investigação do projecto desenvolveu-se no cruzamento entre as concepções diferenciadas da construção científica que os actores detinham e a apropriação dos sentidos de construir conhecimento em processo de i-a. Neste cruzamento se esteou, portanto, a construção do investigador colectivo (Bataille, 1981) que possibilitou a emergência do substrato do projecto de que agora tentamos dar conta.

É esta conflitualidade processual subjacente à dimensão da investigação no projecto que analisamos neste capítulo.

A sua apresentação destacada, contudo, não é sinónima da existência estanque desta dimensão no conjunto do projecto, pois ela, num processo de i-a, só ganha sentido enquanto elemento interligado com a acção e integrando com esta uma ideia de transversalidade processual a que, aliás, já nos referimos no ponto 2 do capítulo dos Procedimentos Metodológicos sobre o Plano de investigação e de acção.

Trata-se, então, de uma tentativa analítica que, no contexto em que surge, procura transmitir inteligibilidade ao vivido, evidenciando a importância que teve no projecto.

1. As condições de partida para a investigação

O início do desenvolvimento do projecto de investigação deu-se em contextos com contornos diferenciados. Estes contornos foram determinados

tanto pelo enquadramento institucional em que os grupos existiam, como pelas características que apresentavam enquanto acção social organizada.

O grupo de Viana do Castelo partia para o quinto ano do desenvolvimento do PER e fazia-o em condições difíceis, pois, contrariamente aos anos anteriores, a DREN não tinha aceite recolocar, por destacamento, nas mesmas escolas e jardins de infância todas aquelas professoras e educadoras que tinham mostrado vontade nesse sentido. O grupo arrancava, assim, diminuído em termos de actores envolvidos e sob um certo sentimento de revolta face à posição da hierarquia.

O grupo de Ponte de Lima, por seu turno, correspondia ao segundo ano do PER no concelho, mas com uma configuração completamente diferente da do ano anterior, pois a Direcção Regional tinha procedido com ele tal como o tinha feito com o grupo de Viana do Castelo. Constitui-se apenas pela persistência de um professor (o professor Joaquim) que, apesar de ter mudado de escola, não quis que o projecto morresse. Também neste grupo se verificou uma diminuição significativa em termos do número de profissionais de educação envolvidos, passando a constituir-se por apenas três elementos.

Nenhum destes dois grupos estava, em 2001-2002, integrado em qualquer Agrupamento de Escolas. A sua existência decorria, por um lado do exercício de profissionalidades docentes em autonomia como, aliás, se pode constatar pelo registo que fizemos numa nota de campo a esse respeito:

> "Desde que, no ano passado, o Joaquim me contactou com vista ao estudo da possibilidade de se constituir um grupo do Projecto "Escolas Rurais" no concelho de Ponte de Lima, porque tinha ouvido falar muito bem da experiência do grupo de Viana do Castelo, que me pareceu que este professor era diferente de um conjunto alargado de profissionais de educação com quem tenho contactado de perto desde que regressei ao Norte do país. O interesse com que manifestou o desejo de que o grupo se constituísse e a disponibilidade que revelou para dinamizar outros colegas foram os primeiros sinais dessa diferença.
> O trabalho que tive oportunidade de observar no primeiro momento em que me encontrei com ele na sua escola de então (relação aberta com as crianças, organização de sala de aula em que se evidenciava um certo sentido de viver democraticamente) reforçaram a minha intuição. A assunção da organização do primeiro Dia Diferente do grupo que se constituiu e o empenho com que a ela se entregou, integrando muito bem o sentido de trabalho do projecto, fosse na dinamização do grupo ou na mobilização da comunidade, confirmaram as expectativas que tinha criado. Depois, foi toda a sua participação em termos de reflexão e a mostra de excelentes capacidades de trabalho em equipa nos Dias Diferentes que se seguiram e no Encontro Regional com que terminámos o ano lectivo.
> O Joaquim revelou-se um professor atento às crianças com quem trabalha, sistematicamente preocupado com os seus problemas e aberto ao diálogo com os pais e Junta de Freguesia; sempre mobilizado para desocultar recursos e para transformar

obstáculos em recursos que confiram mais valias ao seu trabalho; bem informado relativamente ao que se passa na educação portuguesa." (Nota de Campo PERPL Nº 1, 10-09-2001);

e, por outro, também como resultado daquela profissionalidade, de dinâmicas locais entretanto alcançadas com o desenvolvimento do projecto. A este nível e a título de exemplo, parece-nos pertinente a inclusão de uma carta enviada à DREN pelos pais envolvidos no concelho de Viana do Castelo, após o conhecimento da negação de destacamento aos profissionais de educação, pois ela revela muitos dos sentidos do trabalho do projecto e, consequentemente, da existência destes grupos:

"Pereiro, 2 de Julho de 2001

Exmo. Sr.
Director Regional de Educação do Norte

Como é do conhecimento de Va. Exa., o Projecto E.R.V.A.S. (Escolas Rurais dos Vales do A. e S.) desenvolve-se nas aldeias de Rio, Pereiro e S. L. M. desde há quatro anos. Este ano lectivo aderiu ao Projecto a aldeia de Mina.

Durante estes quatro anos aconteceu o que não acontecia há muito tempo, que foi o facto de, de um ano para o outro, as nossas crianças terem tido a oportunidade de ficar com os mesmos professores e educadores. Este aspecto tem sido muito importante para todos pois, deste modo, nem as crianças são prejudicadas, nem nós pais nos sentimos inseguros, uma vez que dantes os nossos filhos chegavam a ter três e quatro professores num ano.

Este Projecto tem contribuído para a valorização das nossas aldeias e tem-nos demonstrado de que somos tão capazes como os outros de ter iniciativas e de fazer coisas boas para a educação dos nossos filhos e de nós próprios também. Temos ajudado os nossos filhos a descobrir coisas sobre a nossa história e o nosso património cultural. Algumas dessas coisas nós até já tínhamos esquecido e outras pensávamos que não tinham grande importância para ninguém.

Com este trabalho temos percebido que afinal é muito importante gostarmos da nossa terra e trabalhar para que ela cresça e se desenvolva, apesar de até muitos de nós trabalharem longe da aldeia. Apesar de trabalharmos relativamente longe não deixamos de ser de onde somos e queremos que as nossas aldeias não morram.

Temos tido experiências agora de adultos, ao acompanhar os nossos filhos, que enquanto éramos crianças nunca tivemos. A este respeito, podemos dar alguns exemplos: a preparação dos Dias Diferentes, pois para que eles aconteçam temos que nos reunir todos, decidir o que se vai fazer, distribuir tarefas para depois a executarmos; as Festas de Natal nas quais nós agora também participamos como actores (nunca nos imaginamos em cima de um palco a sujeitarmo-nos às críticas de todos); a participação na construção daquilo que as professoras e as educadoras chamam de Projecto Educativo, dando ideias e procurando formas de as pôr em prática; a participação na Feira e Festa da Educação, em Viana do Castelo, quando tivemos a oportunidade de mostrar as nossas culturas ao vivo, uma vez que muitos de nós é que animaram os ateliês.

Os convívios entre as freguesias têm-nos ajudado a ultrapassar certos problemas e conflitos que já se vinham a arrastar há muitos anos. Como tivemos muitas reuniões, aos poucos fomo-nos conhecendo melhor e agora as coisas são mais fáceis.

As nossas crianças e nós próprios temos uma relação com as professoras e com as educadoras que é muito aberta e que demonstra muita confiança.

Por tudo isto, foi com grande tristeza e muita revolta que tivemos conhecimento que as professoras e as educadoras das nossas Escolas e Jardins de Infância não vão poder

> continuar connosco, uma vez que o Ministério da Educação não autorizou os seus destacamentos.
> Perante esta situação, Va. Exa. compreenderá que nos sentimos preocupados e com grande receio de que todo o trabalho que temos feito e tudo isto que construímos se perca porque nada nos garante que os novos professores e educadoras que venham trabalhar para as nossas aldeias queiram dar continuidade ao Projecto.
> Deste modo, os Pais e Encarregados de Educação das aldeias do Projecto E.R.V.A.S. pedem a Va. Exa. que reconsidere os pedidos de destacamento das nossas professoras e educadoras, a bem das nossas crianças e das nossas aldeias.
> Certos da atenção que Va. Exa. dará a este seu pedido, subscrevem-se atenciosamente,
> Com os melhores cumprimentos,
> Os pais e Encarregados de Educação das crianças das aldeias de Rio, Pereiro, Mina e S. L. M., concelho de Viana do Castelo"

Os grupos de Amares resultaram do aparecimento do Agrupamento Horizontal de Escolas do Herói e, neste contexto, da força instituinte do PER que se encontrava radicado em apenas um grupo (o grupo mais antigo do projecto, no Minho, ainda em funcionamento) que, agora, passava a estar institucionalmente enquadrado pelo Agrupamento.

Depois de no final do ano lectivo de 2000-2001 termos comunicado aos grupos existentes a nossa intenção de desenvolver uma investigação de doutoramento, no início do de 2001-2002 houve a necessidade de proceder a contactos no sentido de assegurar que ela se efectivasse. Determinante neste período era a decisão do Agrupamento – os grupos de Viana do Castelo e de Ponte de Lima já o tinham feito de forma clara no ano anterior –, pois para que a investigação avançasse considerávamos necessário que ela fosse enformada pelos contributos de um número mais alargado de actores.

Assim, contactámos a então Comissão Directiva do Agrupamento, que reafirmou a vontade de desenvolver um trabalho em conjunto, como registámos na nota de campo que elaborámos desse encontro:

> "Depois dos contactos no final do ano lectivo anterior, esperei com alguma ansiedade por esta reunião, uma vez que ela seria decisiva para o arranque ou não do projecto em Amares. Não obstante não haver ainda o acordo de todos os professores e educadoras, o parecer da Comissão Directiva, à partida, era essencial para que se abrissem possibilidades para o desenvolvimento do projecto.
> Os elementos responsáveis pela gestão do Agrupamento pareceram-me muito motivados e o facto de terem reafirmado o seu interesse no meu apoio e, deste modo, no desenvolvimento do projecto de doutoramento, acalmou-me e, simultaneamente, redobrou a minha motivação para avançar com o trabalho.
> Com um pedido explícito de apoio como o que se verificou criavam-se as condições basilares para o desenvolvimento de um projecto de investigação-acção como o que tinha em mente. À partida, havia já sinais de vontade de implicação num processo de mudança, o que se transformava na principal base de sustentação do projecto, uma vez que este se desenrolaria a partir de necessidades e vontades locais.

> Por outro lado, o facto desta Comissão Directiva apresentar já sinais de reflexão profunda sobre o que pretendia desenvolver, traduzidos, nomeadamente, pelo facto de ter dinamizado o grupo do projecto das escolas rurais do concelho para que este servisse de indutor dos processos de mudança pretendidos, demonstrando, desta forma, querer adoptar a metodologia de trabalho do projecto, abria caminho para que a dinâmica a alcançar convergisse com os objectivos que tinha traçado para a investigação." (Nota de Campo PERAM Nº 1, 05-09-2001)

Este encontro foi, de facto, decisivo para o arranque do trabalho do projecto, pois correspondeu a um pedido explícito de apoio e, desta forma, a investigação com os contornos que se desenharam ganhava ainda mais pertinência social porque decorria de vontades expressas de actores que queriam encetar processos de mudança. Usando a este respeito uma reflexão de Regina Leite Garcia (2004), pode-se dizer que a i-a ganha ainda mais sentido quando nasce a partir do desejo de mudança de actores sociais que, assim, se mobilizam para a implementação de um projecto.

Deste modo e em resumo, as bases de partida para a investigação radicaram nas dinâmicas existentes nos diversos locais onde o PER tinha lugar e no pedido explícito de apoio para o desenvolvimento de um projecto educativo na e para a mudança.

2. O acordo de investigação – os sentidos do projecto e a clarificação de papéis dos actores

Em qualquer processo de investigação no campo das ciências sociais há a necessidade de que, na sua fase inicial, os investigadores assegurem um consentimento informado dos actores que nele querem ver envolvidos relativamente ao desenvolvimento da investigação. Seja qual for o método a partir do qual essa investigação se realize, este princípio ético nunca pode deixar de ser observado.

Num caso como o da i-a, este consentimento informado ultrapassa o seu sentido linear, pois significa também o compromisso de implicação dos actores na démarche investigativa enquanto co-investigadores.

Para que tal se consiga torna-se imperioso que os sentidos do projecto de investigação e os papéis dos co-investigadores sejam clarificados. Essa

clarificação decorre em contexto dialógico (Freire, 2001), de negociação (Dubost, 1983, cit. por Morin, 2004), o que possibilita que as motivações de mudança comuns a investigador de partida e actores, e que são essenciais para o desenvolvimento da i-a, se transformem na plataforma de arranque do projecto, criando-se, assim, as bases da transformação dos actores em investigador colectivo (Bataille, 1981).

Foi o que fizemos nos vários grupos do projecto, contudo nem sempre de forma plenamente conseguida. Esta situação foi particularmente sentida no caso do Agrupamento do Herói em que, atendendo ao vasto conjunto de solicitações a que os professores e as educadoras tinham que dar resposta do ponto de vista institucional, o trabalho de apresentação do projecto e a clarificação de sentidos e de papéis não teve, quanto devia, um tempo alargado que permitisse aprofundar o debate. No entanto, permitiu criar clima para que o projecto se iniciasse e este trabalho foi sendo continuado noutros momentos de reunião e através do próprio desenvolvimento do projecto.

Desse contacto com o colectivo de professores e educadoras do Agrupamento fizemos uma nota de campo de que aqui apresentamos um excerto:

> "[…] Como o processo anterior tinha sido moroso e as pessoas tinham ficado muito agitadas não havia um bom clima para que fizesse uma intervenção completa e profunda. Assim, de uma forma muito abreviada, explicitei as minhas intenções e manifestei o desejo de participar na dinâmica do Agrupamento, tal como me tinha sido solicitado pelos elementos da Comissão Directiva. Esta apresentação foi suportada pela apresentação de dois textos, um sobre o projecto de doutoramento e outro sobre as bases de colaboração na investigação.
> A professora Jacinta, aproveitou a ocasião para referir, particularmente para os novos elementos presentes, a minha experiência de trabalho no desenvolvimento do projecto das escolas rurais, o que, de acordo com as suas palavras,
>
> > «só é bom para a gente porque nós estamos agora a começar uma coisa nova e queremos fazê-la como deve ser e o Marques é uma pessoa que nos pode ajudar muito».
>
> Depois desta intervenção fiz também uma alusão à metodologia do projecto que pretendia desenvolver e a sua coincidência com a do projecto das escolas rurais. Este foi o mote para assinalar a importância de uma participação activa no projecto que o Agrupamento pretende implementar.
> A educadora Leonor foi sensível ao discurso e considerou que o ano lectivo que agora começa é fundamental para a construção das bases da dinâmica do Agrupamento, pois é nele que o projecto tem que se afirmar e também porque quanto melhor se trabalhar no presente ano, melhor serão os anos seguintes uma vez que nesses já não haverá determinados constrangimentos organo-burocráticos a que dar resposta. Como referiu na altura:

> «ainda bem que o Marques falou desta questão da participação porque eu acho que ela é sempre fundamental. Este ano, então, a participação é decisiva porque a gente tem muitas coisas para organizar como a lei manda e se a gente não trabalhar agora vai ser mais difícil no futuro. E a gente tem um projecto bom, mas precisa de ser participado, não é só ter o texto feito, é preciso pô-lo em acção. Se a gente este ano criar uma boa dinâmica, para o outro ano já vai ser mais fácil porque não há tantas coisas para organizar e podemos dedicar-nos melhor àquilo de que gostamos».

A professora Adelaide, por seu turno, considerou que o colectivo tinha todas as condições para desenvolver um bom trabalho, tanto mais que "agora que vamos ter um apoio acrescido aqui do Marques, a gente só não faz se não quiser".
Entretanto, duas professoras colocaram questões pertinentes em termos da definição de papéis no âmbito da investigação:

> «… e tu já sabes quantas vezes é que vais lá à sala? É que tu não te esqueças que a gente tem um programa para cumprir e eu preciso de saber o que é que tu queres saber para me organizar.» (Joaquina)

> «Tu vais andar de escola em escola e já sabes o que queres ver? Eu pergunto isto porque é para preparar as coisas para quando tu lá fores. Eu acho que tu tens que nos explicar bem o que é que queres que a gente faça.» (Juliana)

Estas intervenções levaram-me a uma clarificação do meu papel, no seu sentido mais geral, no projecto, mas incidindo principalmente na questão a investigação. Fi-lo, reafirmando que tinha a intenção de uma participação activa tanto ao nível dos processos de planificação como de organização, realização e avaliação e que a dinâmica investigativa seria desenvolvida de forma partilhada, não ficando, portanto, restrita à minha pessoa, mas aberta a todos os actores envolvidos. Voltando à questão da participação de que tinha falado anteriormente, considerei que esta participação na dinâmica investigativa dependerá do grau de implicação no projecto que as pessoas assumirem no seu desenvolvimento.
Neste sentido, fiz referência ao conceito do Bataille (1981) de investigador colectivo e também a um texto da Luísa Cortesão em que ela refere que este investigador colectivo é algo que se vai construindo lentamente ao longo do trabalho partilhado entre os vários actores." (Nota de Campo PERAM Nº 2, 24-09-2001)

O conteúdo desta nota de campo remete-nos para vários eixos de análise, mas, de momento, ficamo-nos apenas por aquele que diz respeito ao sentido que o projecto de investigação parece ter assumido para o projecto do Agrupamento.

De acordo com o que nos foi dado conhecer neste momento, o projecto significou um apoio para as intenções do colectivo e, deste modo, o pretexto para a mobilização dos actores em presença para o processo de mudança que o Agrupamento queria implementar.

Embora a questão da investigação fosse uma dimensão intrinsecamente associada ao trabalho pretendido, nesta altura ela ainda se mantinha essencialmente do nosso lado: éramos o investigador e os outros os participantes na investigação.

Percebeu-se, pois, que a ideia do desenvolvimento de uma i-a não correspondia, para certos actores, a um trabalho conjunto no âmbito do qual investigação e acção se desenrolam de forma concomitante e interdependente.

Isto foi claro com as questões levantadas por duas professoras, a Joaquina e a Juliana, que manifestaram representações acerca do processo científico em que surgem como objecto de investigação e não como actores e autores da investigação.

Embora um apoio para a dinâmica local, o projecto constituía-se, assim, como uma outra entidade no seio do projecto local, o que, tratando-se de uma investigação no âmbito de um doutoramento, se enquadrava em trâmites mais consonantes com perspectivas dominantes de investigação em que uns são os investigadores e outros os investigados.

Neste contexto, pareceu claro que, não obstante o pedido explícito de apoio para o desenvolvimento do projecto do Agrupamento, a solicitação feita integrava mais um sentido de acção do que de investigação. Esta situação não é estranha porque acaba por corresponder à confluência de dois factores: por um lado, o que domina socialmente em termos de construção científica são processos de distanciamento dos investigadores face aos actores do terreno e, por outro, o trabalho reflexivo dos profissionais de educação raramente é tomado como démarche científica no desenvolvimento da sua prática profissional. Assim, a grande preocupação dos professores e das educadoras é a acção.

Como se percebe pelo registo feito nesta nota de campo, o verdadeiro sentido do projecto que pretendíamos encetar não foi de imediato apropriado pelos actores em questão. Este facto, no entanto, não se constituiu como entrave para o desenvolvimento do projecto, pois se, por um lado, sabíamos das diferenças de intenção existentes entre nós e os restantes actores relativamente à dimensão investigativa pelas razões que acabámos de enunciar, por outro, entendíamos a própria i-a como aprendizagem colectiva que ocorre e decorre no/do jogo dos actores no âmbito de uma acção social organizada (Crozier e Friedberg, 1977).

Conscientes desta situação houve, no entanto, uma grande preocupação com a clarificação do nosso papel no projecto, mesmo sabendo que poderia haver necessidade de o modificar durante o processo (Morin, 2004),

enquadrando-o numa perspectiva de estabelecimento de um contrato aberto[79] (Morin, 2004:62) para o desenvolvimento de uma i-a.

Da mesma forma se procedeu relativamente aos papéis dos outros actores a partir da base dialógica (Freire, 2001) em que assentou o acordo de investigação.

No entanto, quer num caso, quer no outro, só o desenvolvimento do próprio projecto se foi encarregando de os clarificar verdadeiramente, verificando-se que estes papéis dependeram das formas pessoais de apropriação dos sentidos do trabalho em curso e tiveram correspondência directa com a dimensão participação. Como mais adiante se analisará, as representações sobre este assunto denotam atribuições diferenciadas de sentido por parte dos actores envolvidos.

Analisemos agora de que forma o processo de investigação se desenrolou no projecto e que sentidos de construção científica lhe foram atribuídos pelos co-investigadores.

3. O "investigador principal"

Como já oportunamente assinalámos, a ideia de investigador principal neste trabalho não correspondeu à de um investigador de gabinete com funções de coordenação e gestão distantes da investigação a correr no terreno, tal como o definiu Michel Thiollent (1992). Correspondeu, sim, à de um investigador com responsabilidades acrescidas pelo facto da investigação se desenvolver enquadrada academicamente no contexto de uma tese de doutoramento e, como tal, ter a necessidade de proceder a uma formatação final das inteligibilidades que emergiram do projecto desenvolvido.

[79] Na sua obra "Pesquisa-ação integral e sistémica – uma antropopedagogia renovada", André Morin (2004) faz referência à necessidade de, em i-a, se estabelecer um contrato aberto, formal e não estruturado, que se opõe a um contrato tradicional em que os actores se apoiam no investigador profissional e permanecem passivos, acreditando estar a ser servidos "pela melhor pessoa disponível" (62). Deste modo, num contrato aberto, os actores tornam-se activos, participando com o profissional e compartilhando responsabilidades com ele no trabalho de busca de sentidos e de soluções para o problema em questão.

A designação não foi algo comummente explicitado. Surgiu desta forma apenas no decurso de um ou outro registo comunicacional. No entanto, correspondeu a uma ideia que fluiu permanentemente no projecto e que pôde ser detectada pelos comportamentos e discursos de vários actores.

Nesta perspectiva, a ideia de investigador principal, que não foi por nós de todo assumida, mas que nos foi atribuída implícita ou explicitamente pelos actores, serviu para nos diferenciar dos outros co-investigadores e, particularmente, para assinalar a diferença de papéis, pois, não obstante estes se sentirem investigadores também, a sua grande preocupação era a acção.

A este respeito, tomemos o discurso da educadora Leonor:

> "[…] não fomos todos iguais… fomos todos co-investigadores… e é assim, investigador principal de facto és tu, porque era essa a tarefa que tu tinhas, mas porque a nossa não era investigar, a nossa era tocar para a frente… nós tínhamos que fazer […] eu acho que realmente o teu papel ou o que tu foste para nós durante estes anos mudou algumas vezes, teve nuances, teve formas diferentes […] foi uma investigação e uma acção, […] exacto, [os papéis dos investigadores aqui são diferenciados], […] acho que sim há patamares de estar e de sentir a investigação, mas, de facto, fomos um grande número de co-investigadores […] eu acho que é assim, investigador principal enquanto alimentador e orientador algumas vezes e o escritor, no fundo, o que faz o produto final […]" (Educadora Leonor - Entrevista Nº 13)

Esta ideia de investigador principal congrega, portanto, uma representação simbólica associada ao desenvolvimento de uma investigação que radica numa categorização dos investigadores como actores sociais cuja única função é o questionamento da realidade e, a partir dele, a construção de conhecimento científico, sem que esse processo, no entanto, signifique mexer na realidade, pois esse é o campo dos práticos que colaboram na investigação. Acresce que a esta categorização está também associado um título académico que não corresponde ao mundo desses práticos, que se lhes sobrepõem e que pesa socialmente sobre eles

> ("Olha, vou ser 100% sincera, porque tu és o senhor doutor Marques… percebes? E és o mais sábio […] sabes que as pessoas tendem um bocadinho a inferiorizar-se." - Educadora Arminda - Entrevista Nº 2).

Neste sentido, apesar do nosso papel se ter desenvolvido numa lógica de diálogo permanente e de humildade intelectual face aos problemas que o projecto ia colocando, a nossa acção não conseguiu criar uma completa

equidade dos actores no contexto da investigação. Daí a representação de investigador principal.

4. O "investigador principal" como co-construtor do projecto – ambivalências de sentido de uma acção emancipatória no e com o terreno

Esclarecida a ideia de investigador principal, trata-se agora de convocar para a análise contributos vários que podem ajudar a traçar os contornos da nossa acção no terreno.

Qualquer um dos contextos em que o projecto se desenvolveu apresentava à partida idiossincrasias que, por isso mesmo, os diferenciava dos demais. Tratava-se, portanto, de marcas identitárias que resultavam de factores diversos e que significavam o cruzamento de contributos múltiplos resultantes de processos históricos, políticos, económicos, sociais e culturais.

Não obstante as diferenças, várias dessas marcas identitárias configuravam-se como elementos transversais ao conjunto do projecto na região do Minho, pois, de uma forma ou de outra, marcavam presença em todos os contextos envolvidos.

Restringindo-nos ao campo educativo escolar, em todos eles havia o desejo expresso de mudança. Esse desejo, contudo, assumia níveis ou intensidades diferentes, pois dependia, em primeira instância, dos contornos da profissionalidade dos professores e das educadoras em presença.

Daqui resultavam, então, processos de construção da mudança consubstanciados por um número mais ou menos alargado de profissionais, por um maior ou menor sentido de autonomia face aos poderes instituídos e por um maior ou menor envolvimento das comunidades locais.

Estávamos, portanto, em presença de acções sociais organizadas em que decorria uma aprendizagem colectiva (Crozier e Friedberg, 1977).

A nossa entrada nestes contextos com intenção de participar activamente nos processos de mudança e, deste modo, na aprendizagem que eles proporcionavam, não obstante ter sido negociada e até, em alguns casos,

solicitada, não foi, no entanto, lida pelos actores do terreno de forma uniforme ou até pacífica.

Porque essa entrada se deu em contexto de i-a em que, como já discutimos, o investigador que chega ao terreno se integra nele e, desta forma, o influencia e é influenciado por ele, tivemos oportunidade de sentir e de perceber as dificuldades inerentes a uma situação de construção científica partilhada colectivamente.

Esta entrada não foi ingénua, pois se sabíamos da importância de viver nos contextos para o desenvolvimento de um processo de investigação em i-a, uma vez que nesta o contexto se toma como interligado (Morin, 1985), também sabíamos que esta vivência não significaria dependência absoluta face a esses contextos porque precisaríamos de assegurar a nossa autonomia relativamente às situações vividas (id.).

Entre outros, este seria um dos aspectos essenciais a ter em consideração como elemento processual que contribuísse para a cientificidade da investigação em que estávamos envolvidos. Implicava, portanto, exercícios múltiplos de descentração face às dinâmicas em curso.

Passando a integrar as dinâmicas locais e tendo, naturalmente, responsabilidades diferenciadas das dos outros actores, mas entendendo-os como co-investigadores e trabalhando politicamente para isso, estes exercícios de descentração, que se traduziram por questionamento permanente das realidades, foram perturbando os actores no desenvolvimento do seu projecto.

Se para muitos esta perturbação significou contributo para também encetarem processos de reflexão sobre as realidades numa atitude descentrada de questionamento, o que correspondeu à sua participação como co-investigadores no projecto, para outros significou, de certa forma, a marca da nossa exterioridade relativamente aos locais onde o projecto se desenvolvia e, consequentemente, o contributo para a construção de uma representação sobre o nosso papel no projecto que não correspondia ao que nós sentíamos e queríamos que fosse.

Vejamos, então, que representações sociais se evidenciaram relativamente ao papel que desempenhámos no projecto.

O nosso papel suscitou dúvidas nos actores locais:

> "eu acho que o senhor tentou, realmente, marcar o golo e colocou na mesa as possibilidades de o alcançar […] agora, as pessoas que colaboraram consigo, uns, porque estão a falar a verdade, não acreditando muito em si, quer dizer, eu levei muito tempo a acreditar, também, pronto, porque o que é que anda este gajo a fazer por aqui, o que é que ele quer, estou farto disto, também já tenho 64 anos… eu acho que é uma questão de mentalidade, apesar de tudo, mas, pronto, isto cansa […]" (Padre Pedro - Entrevista Nº 12)

No mesmo sentido, a professora Anabela considera que tivemos um papel colaborativo, mas incompreendido por muitos professores. De acordo com o seu discurso, esta incompreensão decorre do facto de estes professores não saberem trabalhar em projecto:

> "[…] tu tens tido sempre um papel activo e participativo e colaborativo, muitas vezes não compreendido por muitos dos professores porque… pronto, eu estou inserida na comunidade dos professores e ouço os apartes, não é, porque muitas vezes apesar de tu teres o intuito de quereres contribuir para que o projecto das escolas rurais até seja mais incentivado, seja mais alargado, muitas vezes os professores compreendem-te a ti com um intruso, que muitas vezes vai para lá dar secas e… pronto… porquê? Porque os professores também não estão devidamente enfarinhados, como se costuma dizer, na ideia do que é trabalhar em projecto e quando tu chamas a atenção para determinadas coisas que têm de ser pensadas numa linha de trabalhar em projecto, numa linha em termos de investigação-acção, para determinados professores isso é falar chinês, entre aspas, não é. Apesar de se calhar compreenderem o que é trabalhar em projecto o que é trabalhar numa linha de investigação-acção, continuam com as mesmas práticas que tinham há trinta anos atrás, são capazes de dizer sim, sim senhor, que sim senhor, que gostam muito, mas a prática pedagógica continua quase na mesma, e pronto, na realidade acho que as intervenções que tens tido têm ajudado alguns professores, mas nem sempre és compreendido por todos, não é, aqui também era um bocado… difícil e nem sempre se consegue agradar a gregos e a troianos." (Professora Anabela - Entrevista Nº 6)

No mesmo sentido, ainda, mas evidenciando o que já anteriormente referimos quanto ao peso do doutoramento na situação vivida, vai o discurso da educadora Carla:

> "[…] às vezes dizem "ah, é porque está a fazer um doutoramento", mas eu não te vejo assim vejo-te como uma pessoa que já te conheço há muitos anos e penso, olha, és uma pessoa transparente, uma pessoa que penso, não é por estares no doutoramento, mas que estiveste sempre presente nas horas que nós precisámos […]" (Educadora Carla - Entrevista Nº 3)

Estes discursos transmitem sentidos muito próximos da vivência do projecto por parte de vários professores e educadoras para quem o nosso papel constituiu uma perturbação. Por um lado, evidencia-se uma ideia de intrusão da nossa parte no terreno, que é acompanhada de sentimentos de desconfiança quanto às intenções que tínhamos, e, por outro, mas também de

certa forma associada àquela, uma ideia de intrusão que decorre da incompreensão dos profissionais envolvidos relativamente aos modos de desenvolver um projecto e, particularmente, um projecto de i-a.

Nesta perspectiva, estas representações assinalam o sentido dúbio do nosso papel para certos actores – sendo que este sentido decorre não por falta de explicitação da nossa parte, uma vez que, em i-a os valores integram o discurso como base do respeito de todos os participantes (Morin, 1985), mas pela própria dificuldade emergente das subjectividades dos actores, nomeadamente no que respeita aos mecanismos de funcionamento numa lógica de projecto –, mas por referência a níveis de participação desses actores no projecto.

Este sentido é reforçado se tivermos em consideração o discurso da educadora Beatriz, para quem a transformação representacional acerca do nosso papel obedeceu a um processo evolutivo, a uma aprendizagem, que, do nosso ponto de vista, traduz a apropriação de uma participação crítica, autonomizada, no trabalho desenvolvido:

> "[…] se calhar não tem nada a ver, mas, pronto, és um ser humano como todos nós, não é, se calhar eu fiz mais expectativas à tua volta do que o que devia, eu comecei por ver-te como um deus, entre aspas, alguém que sabe muito, alguém que está acima para te ver nesta altura como um ser humano muito igual a nós, com muita experiência, claro, com muita bagagem, se calhar com problemas como nós, nunca pensei que não os tivesses, não é, mas, pronto […] se calhar também houve alturas em que suscitaste em mim más impressões, de coisas negativas, mas nunca senti necessidade de me confrontar contigo, ou seja, o que tenho para te dizer tenho-te dito e o que eu acho que devo dizer digo […]" (Educadora Beatriz - Entrevista Nº 1)

Esta representação que assinala a nossa passagem de deus a ser humano, de elemento intocável a elemento comum, subentende, portanto, por um lado, os mecanismos dialógicos por nós desenvolvidos na perspectiva da desconstrução de relações de poder simbolicamente associadas a um estatuto académico e, desta forma, de contribuir para a emancipação dos co-investigadores; por outro, a própria apropriação dos elementos do projecto do sentido emancipatório do trabalho encetado, que se foi operando à medida que as relações interpessoais se foram aprofundando e o distanciamento crítico se foi desenvolvendo.

Porque, como vimos, em i-a, o papel do investigador de partida coloca dúvidas aos demais elementos do projecto, quisemos perceber até que ponto a nossa participação tinha conseguido significar integração nos processos na perspectiva de contributo, a par de outros, para a emancipação dos actores. Se durante todo o processo foi esse o princípio que norteou a nossa vivência com o terreno, tornava-se necessário dar-lhe visibilidade em nome da melhor captação possível dos contornos e sentidos do projecto que lhe fizesse justiça enquanto construção colectiva.

Embora para certos elementos a representação de observador externo se tenha evidenciado pelas razões que temos vindo a analisar, para muitos outros o nosso papel foi o de elemento do grupo, que é também autor do projecto:

> "[…] eu nem te sinto como investigador, eu sinto-te como um elemento do grupo, pronto, eu sei que és um observador externo, mas eu já te sinto como um membro, um membro do nosso agrupamento, membro do grupo e um membro muito, muito rico que tem dado um grande contributo para todo este trabalho […] penso que em determinados sítios já és, até para as crianças, penso que já és uma pessoa que faz parte, que já se integra" (Educadora Carla - Entrevista Nº 3)

> "Acho [que o vêem] como uma pessoa que pertence ao grupo." (Auxiliar de Acção Educativa - Entrevista Nº 11)

> "Não um agente externo, tu aos poucos foste integrando a família da comunidade escolar e da comunidade educativa porque se assim não fosse […] não obtinhas o feed-back e a relação, porque entre nós nunca houve uma relação… esteve presente uma relação formal, mas foi muito mais que uma relação formal, foi uma relação que se foi diluindo e foi-se construindo e foi-se estreitando […] e fomos superando dificuldades, quer dizer, tivemos ganhos conjuntos, integrando uma nova comunidade e uma nova família" (Professora Josefina - Entrevista Nº 7)

> "[…] se te envolveres com outras escolas que ainda não estão muito sensibilizadas à tua presença acho que te consideram um actor e não um autor do projecto. Alguém que, digamos, não tem o mesmo grau de participação, sim, sim… está ali mais como um mirone, um observador e não como um participante […] eu acho que quando vais participar numa actividade relacionada com as três escolas, Serra, Capela e Campo tu estás lá como se fosses um autor do projecto e não um actor do projecto […]" (Professora Anabela - Entrevista Nº 6)

Ser elemento do grupo significa manutenção de relações de equidade no que à pertença diz respeito, conseguidas pela confluência do mérito pessoal com a aceitação informada dos actores do terreno. Significa também, numa perspectiva dialógica, a condição para poder dizer e ouvir dizer, ou seja, analisar criticamente o vivido e aceitar que os outros também assim procedam.

Como elemento do grupo somos, portanto, tão humanos como os outros e, deste modo, acertamos e erramos.

Neste sentido, o nosso papel consubstanciou-se por elementos de erro, aliás, assinalados por alguns actores. Um deles tem a ver com o facto de se considerar que a nossa acção foi discriminatória. Para a educadora Beatriz essa discriminação verificou-se entre níveis de educação, traduzindo-se por um maior acompanhamento do 1º CEB em detrimento da educação de infância, e para a professora Jacinta a discriminação foi entre escolas:

> "[…] em algumas alturas senti e posso sentir errado, que acompanhaste mais o primeiro ciclo do que as educadoras de uma forma geral […]" (Educadora Beatriz - Entrevista Nº 1)

> "[…] deu-me a impressão [que] direccionaste mais em relação a certas escolas, mostravas um certo fraquinho por determinadas equipas […] em relação a outras e que, por exemplo, valorizavas muito mais, quando estava no Conselho de Docentes reparava, valorizavas muito mais determinadas escolas que outras, quando outras faziam um trabalho igual tu valorizavas mais outras e mais outras, mas é natural, todos somos humanos… sabes que eu gosto de ser muito directa" (Professora Jacinta - Entrevista Nº 13)

Não tomámos nem sentimos a nossa participação como discriminatória. No entanto, como se pode verificar, houve quem a sentisse como tal. Da nossa parte houve sempre uma preocupação, de acordo com a consciência que tínhamos do papel que desempenhávamos no projecto, de agarrar as situações vividas para que se criassem as condições de desenvolvimento dos vários actores envolvidos. E este agarrar as situações representou focalizações diversas durante todo processo, o que significou atenções flutuantes conforme o vivido.

Não obstante ter havido uma focalização, embora diferente no tempo, em quem, à partida, se mostrava mais participante ou participante de facto, porque eram esses actores que melhor sustentavam a base dialógica dos processos, esta focalização configurava-se numa acção estratégica relativamente aos supostos não-participantes ou participantes com menor intensidade, pois representava formas de indução de reflexão e de acção. Por outro lado, o sentido estratégico desta acção radicava no princípio da não imposição: a participação no projecto era algo que deveria ser desenvolvido a partir de motivações endogenamente construídas. Nesta perspectiva, ao

interpelar-se quem se manifestava, estava-se a criar condições para que a participação se transformasse em necessidade para todos.

Outro erro a assinalar prende-se com o conteúdo da nossa acção. Assim, o professor Alfredo, do Conselho Executivo do Agrupamento do Herói, critica-nos por considerar que esse conteúdo foi excessivamente teórico, o que provocou cansaço nos outros elementos e foi desmobilizador de quem não estava apostado na mudança:

> "[…] em reuniões em que participou e eu estive presente também foi mais teórico um pouco, exprimiu a sua parte um pouco mais teórica, tornou-se por vezes um pouco demoroso, não é, e às vezes um pouco cansativo, […] embora eu lhe reconheça […] uma certa capacidade para a parte pedagógica, que tem, não é, tem uma certa bagagem, não é, pelo fruto do seu trabalho ao longo de muitos anos […] de trabalho, não é, de investigação e de colaboração em que estava um pouco vocacionado para isso e muita leitura, mas por vezes em reuniões […] penso que, naquilo que eu participei, embora todo esse trabalho fosse muito bem explanado […] por vezes acho que se tornava um pouco fastidioso pelo alargamento da sua parte com toda essa teoria, claro, sustentada, em que por vezes isso tornava as pessoas pouco receptivas à sua presença nos Conselhos de Docentes. Talvez nessa sua participação se fosse por vezes mais prático, mais objectivo, não sei, talvez, não sei também se poderia ser […]" (Professor Alfredo - Entrevista Nº 13)

Esta opinião sobre o carácter fastidioso que as situações comportavam para o professor Alfredo não foi partilhada pela educadora Leonor, uma vez que considerava que a aceitação do discurso teórico depende do estádio de reflexão em que os actores se encontram:

> "não é a minha opinião que foi fastidioso, conheço muita gente para quem também não é, mas lá está, depende do ponto em que estão as pessoas" (Educadora Leonor - Entrevista Nº 13)

Não consideramos ter tido um discurso teórico no sentido em que ele surge na crítica e mesmo nas considerações que sobre ele foram feitas, que, surgindo para afirmar divergência de sentimentos face a ele, o tomam, no entanto, como tal.

O discurso que adoptámos foi um discurso reflexivo sobre a prática e a partir dela, de grande proximidade conceptual com o vivido. Não representou, contudo, uma construção discursiva simplista, pois desenvolveu-se sempre numa perspectiva argumentativa e fazendo a síntese entre uma visão do "conjunto macroscópico ou ecológico" (Morin, 1985:36) e as situações vividas. Foi um discurso esteado numa "epistemologia da escuta" (Correia, 2001:33),

que tentou atribuir importância às narrativas dos actores, assumindo as suas "narratividades" como "dimensão estruturadora da acção investigativa" (id.:ibid.).

Nesta perspectiva, não foi um discurso de especialista que lida privilegiadamente com as "narrativas científicas" (id.:31) e que, por isso, tende a afrontar os que consigo interagem, mobilizando saberes só ao alcance de alguns. Houve realmente mobilização de saberes, mas numa perspectiva argumentativa e interpelativa na tentativa de descortinar as "razões da razão prática" (id.:33) em processo de cooperação com grupos de actores assumidamente tidos como co-investigadores e, neste sentido, num registo comunicacional.

Assim, o aparecimento de uma representação de discurso teórico para os actores envolvidos surge porque, por um lado, o registo discursivo que sempre utilizámos não se enquadrava nos tipos habituais de discurso no seio dos profissionais de educação envolvidos, ou seja, discursos bastante descritivos e, muitas vezes, com pouca base argumentativa, que decorrem da ausência de regularidade de reflexão sobre a própria profissão em contexto de confronto ideológico entre pares; por outro, porque, para os actores em questão, num processo de investigação, os investigadores, os especialistas, é isso que fazem habitualmente, o que corresponde a representações que emanam da dominância de modelos investigativos em educação que tomam os actores como meros objectos de investigação.

Embora acabando também por concordar que o discurso que utilizámos era teórico, a educadora Leonor, no entanto, ao considerar que ele não foi "fastidioso" para muitas pessoas porque isso "depende do ponto em que estão as pessoas" justifica esta nossa argumentação: para uns, é fastidioso porque se trata de um discurso que não se enquadra no seu registo de funcionamento habitual; para outros, já num nível também capaz de operar uma "mobilização de saberes" (Correia, 2001:31), não é fastidioso porque o discurso corresponde ao que é esperado que um especialista faça.

Esclarecido que está que o nosso papel não teve uma leitura uniforme e também que essa leitura foi fortemente decorrente dos níveis de participação dos co-investigadores, por sua vez dependentes dos seus modos de estar no

projecto e de olhar o processo investigativo, tornemos inteligíveis, a partir das vozes de vários co-investigadores, os contornos específicos que assumiu.

Assim, o nosso papel no projecto foi categorizado de formas diversas, mas verificando-se grande confluência e interdependência de sentidos na afirmação de um papel activo:

- ***Impulsionador da acção***:

"[…] foste a mola impulsionadora, o motor da acção […] Em termos da dinâmica do Agrupamento também tiveste um papel fundamental e o órgão de gestão do Agrupamento terá uma opinião muito mais consistente e mais clara do que eu, mas realmente o teu papel na dinâmica do Agrupamento, nas múltiplas articulações, nas distintas dinâmicas de trabalho que se criaram… realmente, quer dizer, foste o protagonista principal do trabalho que conseguiu no terreno." (Professora Josefina - Entrevista Nº 7)

"[…] eu penso que se não fosse o Marques teria que ser outra pessoa como o Marques porque é assim, é realmente o motor, e sendo o motor nada trabalha sem ele e eu penso que nada disto se realizava a não ser realmente com um grande esforço de todos os professores, mas se não houvesse ali um motor a ajudar […]" (Professora Maria da Luz - Entrevista Nº 8)

- ***Indutor de reflexão***:

"[…] não é imposta reflexão, é induzida reflexão […]" (Professor Joaquim – Entrevista Nº 4)

"[…] e vou-te dizer outra coisa já, só o facto de às vezes nos pores a discutir determinadas coisas no café, eu digo no café porque o café é o local de encontro, ou algum passeio ou assim, a discutirmos aquilo que tu disseste já é bom, sabes? [Portanto, quer dizer, o que se passa nos nossos encontros extrapola], extrapola, seja da maneira negativa, seja uma a dizer, seja outra a dizer bem, seja uma contra e outra a favor, mas só o facto de aquele debate ali continuar fora daquela sala já é bom, acho eu" (Educadora Arminda - Entrevista Nº 2)

- ***Questionamento e moderação da reflexão***:

"[…] acho que tiveste em alguns momentos atitudes de nos questionar, […] às vezes, se calhar, de nos questionar mais do que o que devias porque nos obriga depois a repensar muitas coisas (risos) […] eu acho que tu tiveste um papel moderador, de picar quando era preciso picar, de ouvir quando era preciso ouvir […]" (Educadora Beatriz - Entrevista Nº 1)

- ***Modelo***:

"[…] os professores, colegas aprenderam a funcionar com isto através do senhor professor." (Auxiliar de Acção Educativa - Entrevista Nº 11)

"[…] sabes que eu também estou a aprender muito e de vez em quando também fico no papel de observadora para ver quando é que tu reages e como é que tu reages porque a gente vai tendo modelos ao longo da vida, não é?" (Educadora Arminda - Entrevista Nº 2)

- ***Motivador***:

"[…] mas com a tua forma de estar, com a tua linguagem, como tu dizes as coisas, se calhar no fundo nem estás a sentir aquilo, mas estás a contribuir para dar motivação, para seguir em frente, sei lá, eu penso que nesse aspecto acho que tens ajudado imenso, imenso as pessoas a envolverem-se e a gostarem, eu estou a ver pessoas particulares, mas não vou aqui dizer […]" (Educadora Carla - Entrevista Nº 3)

- ***Apoio***:

"[…] eu senti que de certa forma em ti, como elemento das escolas rurais, senti que foste um apoio […] senti que naquelas alturas de preparação, de programação em que às vezes surgem problemas, eu sinceramente, aquilo que tu tiraste este ano estrategicamente, já me tinhas dado o ano passado, ou seja, se precisava de alguma coisa eu recorria a ti «olha, agora o que é que eu faço?», senti que tu foste um bocadinho a minha consciência a… disseste-me «olha, se calhar é melhor» porque tens uma perspectiva diferente, porque estás do lado de fora, porque se calhar já passaste por experiências em termos de projecto, em termos de agrupar gente com formas de pensar e de trabalhar variadíssimas, de graus de ensino diferentes […] tinha[-te] a ti como apoio dentro do projecto e, portanto, se houvesse alguma coisa que eu não estivesse a perceber tão bem ou tivesse alguma dificuldade, o recorrer a ti facilitava-me […]" (Educadora Beatriz - Entrevista Nº 1)

"[…] nas horas que nós precisámos de ajuda deste-nos sempre o teu apoio e aquilo que tu sabias e penso que nós, nós temos muito, temos muito do que é teu, […] com aquilo que tu nos mostras, que tu nos dizes, eu sinto um bocadinho de ti […]" (Educadora Carla - Entrevista Nº 3)

"Eu acho que sem ti eu não chegava onde cheguei […] de maneira nenhuma, porque ajudaste-me imenso a aprender a fazer determinadas coisas, ajudaste-me imenso na prática da sala de aula a desenvolver as coisas de outra maneira […]" (Professora Ana – Entrevista Nº 5)

- ***Colaboração***:

"[…] logo desde a primeira abordagem, digamos, como colaborador em todo este processo, penso que foi em parte colaborador, umas vezes mais que outras, é normal […] eu vi-o a si também como colaborador com um feedback grande de muitas coisas, colaborador connosco em todo este trabalho. […] colaborou aqui muito connosco, esteve muitas vezes sentado aqui connosco com as colegas e com a Josefina que na altura também estava aqui connosco a desenvolver todo este trabalho […]" (Professor Alfredo - Entrevista Nº 13)

- ***Co-construção:***

"[…] mas muitas vezes a acção foi feita cá por nós, não digo sempre porque acho que houve momentos em que tu também estiveste a construir connosco […]" (Educadora Leonor - Entrevista Nº 13)
"[…] tu participas muito, […] tu podias, sem dúvida nenhuma dizer o que dizes, pôr-nos a pensar da maneira que pões e depois desapareceres… tu pões-nos a pensar e depois nós encontrámos a solução e ao estarmos a pôr a solução em prática tu estás lá, e depois nós vamos reflectir e tu estás lá e isso é bom, é bom porque dá-nos uma segurança, a mim pessoalmente dá-me segurança" (Educadora Arminda - Entrevista Nº 2)

- ***Estratega:***

"[…] mas tu ali a valorizar, a valorizar, a valorizar, penso que tens tido estratégia, muita estratégia […] mesmo quando às vezes não apareces é mesmo porque tens essa estratégia para ver se as pessoas sozinhas […] já conseguem fazer as coisas, não é, autonomamente […]" (Educadora Carla - Entrevista Nº 3)

"[…] numa fase inicial com uma intervenção mais activa e recuando estrategicamente aos poucos no sentido de concederes às pessoas ferramentas de trabalho e de auto-organização no terreno […] foi perceptível a tua estratégia de acção ao longo do ano. Tu tiveste uma actuação correctíssima, com vários estádios para as pessoas percorrerem, no sentido de maior dependência no início, de dependência no sentido positivo, uma dependência democrata de trabalho participativo e de trabalho de pares para mobilizar… […] igualitários e para a participação conjunta na construção de processos. Houve um actuar estratégico no sentido de maior acção no início, uma acção intermédia no meio e uma quase não acção, uma acção restrita no fim precisamente para permitir aos intervenientes que se autonomizassem, crescessem e que construíssem novas ferramentas, novos dispositivos de trabalho a partir dos contributos que tu deste numa fase inicial e intermédia. Nesse aspecto acho que tu agiste correctamente e não poderias agir melhor porque agiste plenamente e com sucesso. Agora realmente que muitas pessoas não souberam aproveitar, isso não souberam." (Professora Josefina - Entrevista Nº 7)

- ***Gestor de conflitos:***

"[…] tiveste uma coisa que eu admiro, que é […] tiveste sempre uma postura de… apaziguamento, se bem que às vezes foste mais acutilante, mas diplomaticamente, acho que nunca foste muito trás trás, que às vezes apetecia-me dizer que devias ser, porque realmente às vezes há pessoas que não se pode estar com meias medidas, tem que ser logo, acho eu, admirou-me conseguires (risos) funcionar com pessoas que às vezes é quase impossível funcionar, acho que é de admirar isso, acho que é preciso ter uma postura de saber lidar mesmo com as situações e de ter algum estofo […]" (Educadora Beatriz - Entrevista Nº 1)

"Tu tens duas atitudes a nível dos conflitos, tens alturas que deitas mais achas para a fogueira […] e aí discutimos muito mais e fala-se muito mais… […] dás-nos ali um nó e a discussão continua, prolongas a discussão até à exaustão. Noutras alturas estás muito quieto, muito calado, depois levantas-te e depois dizes «e se for não sei quê e tal, já pensaram neste aspecto e naquele», mais moderado, sabes, mais de moderador. Tens essas duas coisas que nos momentos em que tu mandas as achas faz falta, nota-se que falta ali qualquer para alimentar, e quando estás muito calado a ouvir e tal e tu levantas-te e dás tipo ora vamos lá a ver como é que é, vamos pôr

ordem nisto também é… é no momento certo, eu acho que tu, não sei se é por já estares há muito tempo neste projecto, mas dá-me ideia de que estás muito adequado a gerir estas reuniões […] de certeza que às vezes quando estás naquele teu papel moderado, isso acho que se sente, quem te conhece minimamente sente que tu estás a querer intervir, mas tu travas-te muito bem! E só intervéns mesmo na altura que… eu acho que sim, que, que, que nesse aspecto estás muito equilibrado… embora eu pessoalmente prefira quando tu atiras achas para a fogueira para pores toda a gente a discutir" (Educadora Arminda - Entrevista Nº 2)

"[…] manténs uma forma de estar que consegues manter um bom relacionamento com toda a gente e, portanto, acabas por induzir esse tipo de relacionamento dentro do grupo […]" (Professor Joaquim – Entrevista Nº 4)

"[…] tu és uma pessoa muito conciliadora, consegues muito bem levar as pessoas ao bom termo sem seres conivente com eles quando elas não têm razão… mas consegues, da maneira como expões os problemas, a levá-las a compreender que afinal de contas não estavam a pensar bem […] " (Professora Ana – Entrevista Nº 5)

"Acho que estiveste sempre bem porque conseguiste não ser tendencioso, não tomar o partido de A, B ou C, mas acrescentar algo que fez reflectir as duas partes, penso que foi sempre esta a tua posição, quer dizer, conseguiste descentrar-te, dar o teu contributo, recolocando questões, fazendo as duas partes." (Professora Adelaide - Entrevista Nº 9)

- ***Contributo para a emancipação dos outros:***

"[…] foi mais de nos dares capacidades de emancipação […]" (Educadora Beatriz - Entrevista Nº 1)

"[…] É deitares a tal acha para a fogueira, de vez em quando dizes assim uma coisa que nos pões apalermados, mas obriga-nos a pensar e a encontrar uma solução. Eu acho que uma das tuas características […] é não dares soluções, tu põe-nos a procurar soluções, acho que isso é muito mais difícil do que dar as soluções e para nós é muito mais gratificante porque ficamos todos contentes porque dizemos «Eureka, eu é que cheguei lá!», mas é todo um trabalho, ao fim e ao cabo teu de desestabilizar o nosso modus pensando, não é, e nos obrigar a reflectir sobre uma coisa que nós julgávamos como certa e reflectindo sobre se calhar encontramos uma solução diferente. […]" (Educadora Arminda - Entrevista Nº 2)

"[…] tens uma coisa muito boa contigo, não guardas o saber só para ti, repartes e ajudas toda a gente a chegar" (Professora Ana – Entrevista Nº 5)

"[…] acho que tu […] desafiaste as pessoas a serem elas próprias, a desafiarem os meios locais, a desafiarem as famílias, as comunidades, a população escolar. […] se as pessoas não conseguiram foi porque não lhes interessou, porque não souberam captar aquele impulso de emancipação e de autonomia que […] tu pretendeste, porque eu senti isso e se eu adquiri as pessoas teriam obrigação porque lhes foram dadas possibilidades de trabalho em parceria, trabalho cooperativo, de reflexão conjunta, de teorização dos processos […]" (Professora Josefina - Entrevista Nº 7)

"[…] a tua participação tem em vista a emancipação de muitos professores só que nem todos conseguem a emancipação ao mesmo ritmo, não é, eu por exemplo acho que a nível dos professores com que eu trabalho quase que nem precisamos da tua intervenção não é, porque […] dum ano par outro ficaram dois elementos fixos que compreenderam perfeitamente o intuito do projecto das escolas rurais e têm dado a conhecer essas linhas de acção aos professores que entram de novo e por acaso o grupo deste ano com quem nós estamos a trabalhar tem muitas ideias, tem dinamismo e a coisa tem resultado. […]" (Professora Anabela - Entrevista Nº 6)

Este vasto conjunto de representações torna inteligíveis os contornos da nossa participação no projecto. No entanto, reforça também os sentidos do que temos vindo a afirmar relativamente à participação dos co-investigadores, pois deixa transparecer modos diversos de estar no projecto que revelam o engajamento pessoal (Morin, 2004), que se transforma em condição básica da autonomia.

5. Os co-investigadores – a metáfora do Senhor Jourdain e a concepção tradicional de construção científica

Para os professores e educadoras de infância envolvidos no projecto a participação na investigação assumiu contornos e sentidos diferenciados, que se puderam descortinar através de discursos vários.

Alguns desses discursos, num certo sentido, reforçam o que atrás foi dito relativamente à preocupação dos actores com a acção e a colocação dos investigadores numa categoria diferente da sua, pois investigar corresponde a algo mais consonante com o mundo dos teóricos. Transmitem, portanto, representações da démarche científica associadas a perspectivas tradicionais de investigação ainda socialmente dominantes, em que o investigador é alguém à parte e em que a investigação é um processo no qual os actores sociais comuns não participam como autores.

Assim, através de um discurso na primeira pessoa ou como representação acerca dos comportamentos dos outros, evidencia-se a ideia de que se fez ou participou na investigação sem se dar conta de tal situação. Metaforicamente falando, é um pouco como o Senhor Jourdain de quem Perrenoud (1981) fala, que fazia prosa sem o saber.

No caso da educadora Beatriz tal processo decorre naturalmente de uma forma empenhada de trabalhar e também porque a sua representação simbólica de investigação não contempla, à partida, a possibilidade de assumir as dinâmicas reflexivas em que esteve envolvida como integrando processos de construção científica. Neste sentido, o seu discurso exemplifica representações muito vinculadas à perspectiva positivista e, deste modo, os

procedimentos adoptados no projecto não contribuíram para o desenvolvimento de um sentimento de participação efectiva numa investigação:

> "[…] se calhar não paro para pensar nisso… […] se calhar eu tenho agido assim, ajo assim e faço as coisas assim desenvolvendo algumas capacidades de investigadora, mas sem me ter apercebido que o sou ou que estou a ter essas capacidades, acho que isso é um processo tão natural que não o caracterizei assim como sendo investigadora […] se calhar uma falsa modéstia, mas se calhar eu, eu […] sou uma investigadora um bocado, como é que te hei-de dizer, não tanto na verdadeira acepção da palavra assim no sentido tradicional, […] mas por forma de ser, por achar, por princípios, e porque, como dizia alguém, eu faço as coisas não porque tenho que fazer, mas porque acredito nelas, se calhar sou um bocado assim, pronto, sou investigadora sem o saber"
> "[será que é correcto da minha parte inferir que tu associas o sentido de investigação àquele sentido mais tradicional de alguém que está do exterior a olhar para um objecto?] exacto, é assim [e, portanto, aí nesse sentido] não me sinto [investigadora]" (Educadora Beatriz - Entrevista Nº 1)

Esta ideia ganha também sentido se levarmos em consideração o discurso de uma outra educadora, a Arminda, que, numa reflexão sobre o comportamento de outras colegas, considera que tal situação poderá decorrer de uma incompreensão do próprio sentido de trabalho em i-a, que pressupõe uma participação activa em todo o processo:

> "[…] algumas nem se dão conta que estão numa investigação-acção (risos) … percebes? Acho que muitas nem se dão conta que estão a fazer investigação-acção e que essa reflexão em grupo é investigação-acção, essa partilha de saberes, essa partilha de experiências é investigação-acção. Tenho consciência de que algumas não chegam aí e tu também deves ter, portanto, isso o facto de ser um projecto de doutoramento de investigação-acção a elas… a outras diz, assumem o papel e escrevem, registam e pensam e… isso nota-se, não é, nas reuniões nota-se quem vem mais com esse espírito de investigador e nota-se quem vem para ali passar um grande frete." (Educadora Arminda - Entrevista Nº 2)

Além de reforçar o que anteriormente foi referido, a representação desta educadora remete-nos também para a questão da participação, no seu sentido geral, no projecto.

Embora este registo se circunscreva, nesta análise, à dimensão da investigação do projecto, a mesma análise, e como o afirmámos no início, não pretende isolar aquela dimensão das demais. Assim, a participação na investigação não está separada do projecto como um todo.

Se é verdade que vários actores, como a educadora Beatriz, no contexto desta i-a, terão investigado sem o saberem – porque a sua representação de investigação está ainda muito vinculada a concepções dominantes e muitas de

cariz positivista –, significando isto participação, de facto, no projecto, não é verdade que tal signifique que todos participaram nele.

Quando a educadora Arminda refere que "algumas nem se dão conta que estão numa investigação-acção" o que está realmente em causa é a passividade relativamente ao projecto por parte de alguns actores, pois participação, como enuncia Morin,

> "exige engajamento pessoal, abertura à atividade humana, sem relação de dependência, onde o diálogo prevalece nas relações de cooperação ou de colaboração." (Morin, 2004:67)

Neste sentido, embora presentes nos processos, vários actores não participaram no projecto ("nota-se quem vem para ali passar um grande frete") porque, continuando com Morin,

> "Não basta fazer parte, ser uma peça na máquina, cumprir o seu trabalho profissional, é preciso tomar consciência do papel humano, da atividade humana, quando se deseja realmente participar." (id.:ibid.).

Contudo, é preciso ressalvar que, à luz do conjunto de pressupostos que nos levaram a enveredar por uma i-a, e particularmente o carácter político que subjaz a um projecto desta natureza, esta não-participação, embora incomodativa, não foi impeditiva do avanço do processo de aprendizagem colectiva (Crozier e Friedberg, 1977) do conjunto global dos actores e também dos ditos não-participantes, precisamente porque, por um lado, o que estava em causa eram intenções de mudança que incluíam também esses mesmos actores e, por outro, porque se tinha consciência da dificuldade e morosidade da construção do investigador colectivo (Bataille, 1981).

Nesta perspectiva, não deixámos que o conteúdo da afirmação de Morin (2004) de que

> "Em geral, é difícil conceber que a pesquisa-acção possa se acomodar facilmente aos grandes grupos, quando se exigir a participação como elemento essencial" (Morin, 2004:69)

limitasse o alcance da acção dos investigadores que, como este mesmo autor refere num texto de data anterior (Morin, 1985), tem um carácter orgânico ou ecológico, uma vez que em i-a o investigador considera as acções específicas

– neste caso entendamo-las como as dos actores não-participantes -, mas estabelece comunicação permanente entre elas e o conjunto global – neste caso entendamo-lo como o projecto e as suas dinâmicas.

Este como outros aspectos do desenvolvimento da i-a, que radicam no facto de se tratar de uma pesquisa que assenta num pressuposto teórico praxeológico (id.), configura, contudo, por vezes, dificuldades analíticas em termos da validade interna dos processos e, consequentemente, da cientificidade da própria i-a como, aliás, comentámos no decurso de uma entrevista em que assinalávamos algumas das nossas expectativas de partida relativamente à i-a:

> "[…] quando parti para uma situação destas parti com uma grande consciência de uma série de riscos que uma investigação desta natureza comporta porque como vocês […] sabem […] os projectos de investigação-acção são sempre projectos […] que levantam sempre muitas questões na comunidade científica por causa das questões da validade interna dos processos, das questões da cientificidade e essas coisas todas que são extremamente complexos […] de se deslindarem […]" (Marques - Entrevista Nº 13)

Precisamente por termos consciência destas dificuldades e, assim, do imperativo dos investigadores na situação de i-a explicitarem profundamente os mecanismos processuais em que estiveram envolvidos, mandou a ética da construção científica que aqui reflectíssemos sobre um aspecto do projecto que, para vários actores, poderá ter constituído um dos seus lados negros.

6. Os co-investigadores – a investigação como produção de conhecimento

Muitos dos actores do projecto sentiram-se, de facto, a participar num processo de i-a e, desta forma, como co-investigadores. Como assinalou um grupo de co-investigadores depois da leitura do relatório,

> "Respeitando a distinção que já foi feita entre o papel do investigador principal e o papel do investigador colectivo, sublinha-se a evolução crescente do desempenho do investigador colectivo ao longo do desenvolvimento do projecto. Havia mais ou menos a consciência clara que os actores tinham que alicerçar o seu trabalho em processos investigativos em contextos locais que iriam constituir os alicerces do projecto. Por outro lado, ao longo do projecto, assumimos continuamente o papel de investigadores,

> programadores, executores e avaliadores da acção desencadeada, que por sua vez originava novas racionalidades da acção" (Educadora Beatriz, Professoras Josefina, Maria da Luz e Joaquina, na carta que nos enviaram após a análise do relatório).

Este sentimento encerra, assim, sentidos de participação como os contidos na definição de Morin (2004), que anteriormente apresentámos, e traduz o estilo (Morin, 1985) com que assumiram o seu papel no projecto – um estilo participativo, que significa implicação nos processos e uma acção dialéctica com os outros actores ou consigo mesmo (id.).

E de tal maneira que para vários desses actores a ideia de desenvolvimento de uma investigação emerge claramente do conjunto global das actividades do projecto, embora como seu elemento transversal.

Os sentidos atribuídos, embora diferenciados, confluem para a mesma matriz – a produção de conhecimento com sentido de mudança.

Assim, para uns, estar na investigação significou exercício de reflexão que provocou construção de conhecimento:

> "Eu sou investigadora na medida em que faço reflexões, quer dizer, é assim, num processo de investigação-acção nós pensamos naquilo que vamos fazer, fazemos, reflectimos, voltamos, […] nós vamos produzindo conhecimento através das nossas reflexões sobre as práticas, portanto, eu penso que este projecto em muito tem contribuído para isso, principalmente para a equipa dos professores […], que acho que as pessoas não estavam habituadas a reflectir, eu própria reflicto, agora reflicto sobre a minha actuação, […] vou para casa [reflicto] sobre aquela coisa, correu bem, correu mal […] eu penso que a nível dos profissionais este projecto tem em muito contribuído, os professores a produzirem conhecimento e a saberem as suas necessidades para voltarem a planificar partindo dos conhecimentos que vão tirando, das reflexões que vão fazendo sobre as suas actuações, das suas dinâmicas, dos seus projectos, a partir daquela experiência reflectem e da próxima vez vão agir doutra maneira ou da mesma se agiram bem" (Educadora Carla – Entrevista Nº 3);

> "Claramente, […] tenho tido essa preocupação, não sou aquele tipo de pessoa que me passa um comboio por cima, que me desvio e as coisas continuam a rolar tal como são, tento apanhar, tento apanhar tudo aquilo que me parece importante reflectir e depois fazer um trabalho […] de reflexão individualizada e depois partir daí para alterações de comportamento. Além de haver este ponto de partida a integração no Projecto das Escolas Rurais acaba por ser […] de certa forma rentabilizado este meu tipo de actuação, depois pelo […] enquadramento que é dado mercê da experiência e não só […] da formação de quem está […] a coordenar o projecto, portanto, é por demais evidente, […] além de na minha perspectiva individual estar a entrar numa acção é por demais evidente, a questão da investigação também, depois estando dentro de determinado projecto acaba por ser feito de uma forma mais abrangente, de uma forma mais consolidada e, portanto, sinto-me claramente também dentro, […] integrado dentro do processo e satisfeito por ter uma maior consolidação da reflexão que sempre fiz" (Professor Joaquim – Entrevista Nº 4);

> "[…] lembro-me que chegava a casa e fazia um registozinho, uma reflexão sobre como tinha corrido o dia e ficavam ali umas notas de campo e hoje quando volto a pegar

> nelas vejo quanto elas são profundas, no fundo, apesar de escritas à pressa, ficam ali, não arrumas os assuntos, no fundo vais dormir sobre elas, no dia seguinte voltas a pensar e, portanto, é por isso que me sinto, de facto, perfeitamente dentro e também como investigadora, de facto, a investigar e a agir, um elemento dentro da comunidade, foi assim que me senti" (Professora Adelaide - Entrevista Nº 9).

Para outros, investigar foi planificar e desenvolver trabalho de projecto, dissesse este respeito ao projecto no sentido geral ou ao trabalho de projecto com as crianças:

> "[…] na medida em que ao participar, como tenho participado muitas vezes nos nossos relatórios, nos nossos planos de trabalho, nas nossas planificações, até mesmo na sala de aula com os miúdos a fazer investigação sobre as nossas monografias, sobre os trabalhos que fazemos tantas vezes, eu acho que dentro dessa medida que estou de certa maneira a participar num processo de investigação, não só aí, mesmo até a nível quando a gente prepara, sei lá, sessões com os miúdos […] preparar colóquios para os próprios encarregados de educação sobre temas às vezes tão necessários, pronto, esse trabalho eu acho que vai de encontro… é uma linha de investigação […] sei lá, quando a gente preparou […] aqueles trabalhos todos que fizemos do rio A. em que os miúdos fizeram tantas colheitas, colheitas de água, de animaizinhos, de plantas, etc., tudo isso teve que ser investigado depois de colhido… acho que sim, que estou dentro dessa linha." (Professora Ana – Entrevista Nº 5)

> "Uma vez que todas as actividades e todos os projectos em que nós estamos inseridos estão configurados entre essa linha de investigação-acção, eu tenho mesmo de ser uma investigadora, não é… Quando me proponho ou quando a rede de escolas se propõe realizar determinada actividade, há um trabalho antes dessa determinada actividade de investigação minha e dos outros colegas que estão envolvidos porque não vamos propor ou avançar com um projecto com os alunos sem ter determinados conhecimentos […] e há que investigar e nos pormos em acção em determinados assuntos que vamos desenvolver e estar informado, por isso é que eu me sinto uma investigadora."
> (Professora Anabela - Entrevista Nº 6)

> "Pesquisa, recolha de dados, […] construção de saberes locais mais particulares das crianças… digamos que um tipo de investigação ao serviço do trabalho de projecto, ao serviço do desenvolvimento de conteúdos curriculares e também investigação no sentido de eu como profissional investigar saberes, práticas, procedimentos, metodologias, formas de gerar recursos para vivenciar o meu quotidiano escolar e para contrariar as realidades que no nosso dia a dia temos e para percorrer trilhos que eu como profissional […] e as comunidades educativas com quem eu trabalho quero que percorram. […] é um sinónimo de reflexão, construção, reflexão, avaliação, investigação, reflexão, construção de processos, avaliação, reformulação, reorientação […] a partir da realidade […] e da teoria para modificar essa realidade e para adequar essa [realidade] e reconstruir, reanalisar, ressemantizar." (Professora Josefina - Entrevista Nº 7)

Qualquer uma destas representações do processo investigativo desenvolvido incorpora o fim da i-a – a mudança –, como bem sintetiza a professora Anabela quando refere que para si a investigação surge como acção para a mudança:

> "eu acho que todas as investigações que são propostas ou postas em prática têm em vista… pelo menos nos primórdios da execução do projecto têm sempre em vista ter uma acção para a mudança, não quer dizer que sempre se consiga isso não é, mas o meu espírito é esse investigar para mudar, no fundo" (Professora Anabela - Entrevista Nº 6)

7. Síntese

O projecto de que tentamos dar testemunho desenvolveu-se com base numa perspectiva de investigação que se posiciona no seio de um paradigma participativo (Lincoln e Guba, 2000).

Dados os pressupostos epistemológicos em que assentou – subjectividade crítica, co-criação de significados a partir de uma epistemologia que valoriza o conhecimento prático (Lincoln e Guba, 2000) – e o fim que preconizou – a mudança –, esteou-se numa metodologia que afirma a participação dos actores como acto de cidadania co-investigativa sedeado em redes comunicacionais.

Nesta perspectiva, teve configurações processuais que o aproximam da conceptualização feita por Correia (2001) em torno do que designa por paradigma da complexificação[80].

Desenvolver uma investigação com estes contornos significou enfrentar espectros de modelos de pesquisa baseados em epistemologias que afirmam a neutralidade dos investigadores e os actores como objectos de investigação, bastante presentes nos contextos em que se desenrolou e de que as vozes e os comportamentos de vários actores envolvidos foram exemplo.

Porque encerrava um forte sentido de acção política na perspectiva em que se posicionava como processo democrático de construção científica de conhecimento numa lógica de proficuidade para todos quantos nele participavam, o processo investigativo encetado significou contributo para o rompimento com lógicas de relacionamento com o conhecimento de tipo

[80] José Alberto Correia (2001:33) caracteriza este paradigma da complexificação do seguinte modo: "Sem cair na exaltação ingénua da prática e da razão prática, o «paradigma da complexificação» ocupa-se do(s) conhecimento(s) das razões da razão prática onde o reconhecimento das dificuldades de transpor as fronteiras entre a produção científica e a produção das práticas, não significa que não se atribua às posturas investigativas que se inscrevem, por vezes voluntariosamente, nestas fronteiras, potencialidades na produção de espaços comunicacionais onde estas dificuldades podem ser explicitadas e complexificadas."

consumista, que modelos assentes na exterioridade e distanciamento dos investigadores face aos contextos que investigam alimentam nos investigados.

O processo de ruptura com estas lógicas não se deu pelo simples facto de se ter negociado um acordo de investigação. Pelo contrário, correspondeu a uma aprendizagem colectiva no seio de uma acção social organizada (Crozier e Friedberg, 1977), que assumiu contornos e significados diferenciados para os vários actores envolvidos.

Para nós, enquanto investigador principal ou, usando a designação de Lincoln e Guba (2000), enquanto facilitador/investigador, a partir da adopção de todo um conjunto de pressupostos teóricos e epistemológicos que, globalmente, encerravam sentidos de intencionalidade de democraticidade investigativa, significou aprendizagem prática do desenvolvimento de um processo científico co-construído em que estiveram à prova competências emocionais (Lincoln e Guba, 2000) e sociais no seio de redes comunicacionais, que possibilitassem uma epistemologia da escuta (Correia, 2001) e, desta forma, alimentassem o investigador colectivo (Bataille, 1981) em construção com vista à mudança dos contextos em questão.

Para os actores do terreno, que assumimos como co-investigadores, a outra (grande) parte do investigador colectivo, a participação no trabalho investigativo configurou-se entre perspectivas de fraca ou nenhuma consciência de se estar a desenvolver um processo investigativo, podendo esta situação ter como causa, para além dos níveis de participação global no projecto decorrentes de um fraco sentido de estar em projecto, a prevalência de representações de investigação próximas do sentido positivista; e perspectivas em que a investigação foi entendida como produção de conhecimento e acção para a mudança, porque se participou em processos reflexivos diferenciados que, simultaneamente, induziram ou influenciaram a acção e se consubstanciaram nela.

Nesta perspectiva, o trabalho desenvolvido no que à dimensão investigativa diz respeito traduziu um conceito de "investigação enquanto acção reflexiva implicada socialmente" (Sarmento e Oliveira, 2003:61), conceito este subjacente à dinâmica de intervenção do PER.

TERCEIRA PARTE

EDUCAÇÃO EM MEIO RURAL E POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO LOCAL – CONTRIBUTOS DA ESCOLA DO 1º CEB E DO JARDIM DE INFÂNCIA

Esta terceira parte consagra-se à análise detalhada do projecto de i-a em que participámos.

Ao longo de dois anos lectivos consecutivos – 2001-2002 e 2002-2003 –, através da reflexão e da acção de um investigador colectivo (Bataille, 1981), accionaram-se processos múltiplos de interpelação da realidade no pressuposto de assunção da mudança como acção presente que se vive no quotidiano como praxis colectiva e que se consubstancia na leitura de um mundo de possibilidades que a orientam.

Nesta perspectiva, o projecto desenvolvido não se orientou pelos problemas que se constatavam, mas pelas possibilidades de acção para os resolver ou minimizar, que se foi capaz de vislumbrar a partir da utilização de uma grande angular (Morin, 1985) que viabilizou exercícios de análise das realidades vividas sintetizados no cruzamento entre leituras macroscópicas (id.) e microscópicas dessas realidades.

Como vimos, a construção do investigador colectivo não correspondeu a um processo linear porque o projecto foi enformado por actores diversificados e, consequentemente, com modos de sentir e compreender a realidade e de agir sobre ela que determinaram participações multifárias.

Deste modo, a i-a desenvolvida transformou-se em aprendizagem colectiva (Crozier e Friedberg, 1977) pela interacção de contributos de actores que se situavam em patamares vários, dissessem eles respeito à maior ou menor capacidade de mobilização de saberes e de mobilização de seres (Correia, 2001), e em contextos institucionalizados – como o foram os que integravam o Agrupamento de Escolas do Herói, em Amares – ou de auto-organização – como o foram os dos grupos de Viana do Castelo e de Ponte de Lima.

É desta aprendizagem colectiva que tentamos dar conta nesta parte do trabalho, apresentando contributos analíticos críticos que ajudem a uma elucidação dos contornos das participações dos actores envolvidos e no sentido da descrição das suas acções em ordem à transformação das realidades profissionais e sociais vividas.

Dado o contexto académico em que o projecto se realizou, o texto que se apresenta procura uma síntese de inteligibilidade das inteligibilidades que os vários actores construíram no decurso do projecto, pois o trabalho realizado,

como já oportunamente se clarificou, partindo do pressuposto teórico praxeológico da i-a (Morin, 1985), assumiu, à partida, a existência de conhecimento por parte das pessoas envolvidas e o respeito por esse conhecimento, assim como da sua capacidade de compreender e de interpelar as realidades (Brydon-Miller et al., 2003).

Uma vez que os processos que deram forma ao projecto se constituíram já, em muitas circunstâncias, como dimensões analíticas do trabalho desenvolvido e da interpelação das realidades vividas, a síntese configura-se como uma meta-análise na medida em que corresponde, da nossa parte, a um processo metacognitivo que traduz o pensamento sobre pensamentos que, tanto nós como os outros actores, já operaram no decurso do projecto. Esta síntese, no entanto, não se fará com economia da utilização das vozes dos actores, uma vez que são elas que melhor ilustram as inteligibilidades que, processualmente, se foram construindo durante os dois anos do projecto.

O trabalho realizado permitiu a emergência de variados temas e problemas que, de forma mais ou menos aprofundada, foram sendo contingencialmente tratados pelo colectivo num processo de construção científica prático (Morin, 1985) consubstanciado pela reflexão e pela crítica dos actores durante o processo e na análise dos resultados obtidos (McKernan, 1988), tendo-se, por isso, constituído como saber partilhado dos grupos envolvidos. Porque decorreu do desenvolvimento do projecto, qualquer um destes temas e problemas teve, portanto, sentido de pertinência, assumindo uma importância determinante para os actores.

Tratando-se agora de proceder a uma meta-análise que possa sintetizar a i-a desenvolvida, houve que categorizar esses temas e problemas para que fosse possível estabelecer leituras inteligíveis entre os objectivos traçados à partida para a investigação que pretendíamos realizar e o que aconteceu no seio do projecto.

O texto que resultou deste trabalho foi, em primeira instância, apresentado aos actores, numa reunião organizada especificamente para o efeito, sob a forma de tópicos a partir dos quais se encetou uma reflexão sobre a produção feita. Em segunda instância, o texto foi, com tempo, lido e analisado por grupos que se constituíram informalmente nessa reunião e também por elementos que, individualmente, decidiram fazê-lo. Desta análise

resultaram algumas críticas, propostas de revisão de alguns conteúdos e sugestões para uma explicitação mais detalhada ou para o seu aprofundamento.

Deste modo, na impossibilidade do relatório da investigação ser feito por mais que duas mãos, dado tratar-se de uma investigação de doutoramento, a realização desta reunião e todo o trabalho seguinte de análise levado a cabo pelos outros co-investigadores cumpriram com os preceitos habituais em i-a, em que os participantes são também co-autores do relatório final.

O texto que agora se apresenta integra os contributos dados, assinalando-se no decurso do seu desenvolvimento, no entanto, apenas aqueles que suscitaram mudanças em termos de conteúdo ou discordância.

Assim, na perspectiva de

- Descrever contributos da Educação para o Desenvolvimento Local em Meio Rural a partir da acção de Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Jardins de Infância em interacção com as Comunidades em que estão integrados, na Região do Minho, no âmbito do Projecto "Escolas Rurais";
- Compreender os processos de construção de Comunidades Educativas em Meio Rural;
- Construir saberes que possam vir a ser úteis para o estudo da Escola em Meio Rural e em Políticas Educativas futuras,

os capítulos que integram esta terceira parte apresentam o resultado dessa categorização:

- no sétimo capítulo, apresentam-se os contornos que configuram o mundo rural, tendo como referencial analítico os contextos envolvidos e, neste sentido, ao nível das suas idiossincrasias decorrentes de processos de desenvolvimento, dos modos de vida social e cultural;
- no oitavo, reflecte-se sobre a profissionalidade dos professores e das educadoras de infância envolvidos, trabalhando em meio rural;
- no nono, analisa-se o problema do encerramento das escolas rurais na perspectiva do seu enquadramento à luz do futuro do mundo rural;
- no décimo, apresentam-se os processos de acção desenvolvidos com o projecto e os sentidos das mudanças operadas;

- no décimo primeiro, discute-se a presença da religião católica no projecto;
- e, no décimo segundo, apresentam-se considerações sobre o futuro do projecto.

CAPÍTULO VII

MUNDO RURAL – CONTEXTOS À ESCALA HUMANA NA ENCRUZILHADA DO DESENVOLVIMENTO

Porque o projecto se desenvolveu em contextos rurais marcados por fenómenos vários e diversificados que os configuram como áreas de risco em sede dos processos de desenvolvimento, houve durante todo o seu percurso a necessidade de criação de momentos de reflexão e análise que possibilitassem construir algum conhecimento sobre as realidades vividas em ordem a uma acção mais informada e profícua.

Neste capítulo tenta-se dar conta do conhecimento produzido sobre o mundo rural que as aldeias envolvidas no projecto representam, convocando elementos vários que, por um lado, ajudam a caracterizar contextos e fenómenos na encruzilhada do desenvolvimento e, por outro, permitem estabelecer algumas pistas para futuras problematizações.

Um elemento que atravessa todos os contextos envolvidos e que, aliás, foi muitas vezes o móbil para que os grupos de professores e educadoras se multiplicassem na desocultação de recursos para a prossecução dos seus objectivos, enquanto acção colectiva, na realização das actividades do projecto, particularmente quando se organizavam os Dias Diferentes, é a inexistência de infraestruturas de carácter social e cultural de apoio às comunidades. Entre outros, este tem-se revelado como um dos resultados do desinvestimento público no meio rural. A sua discussão consubstanciará o primeiro ponto deste capítulo.

Face ao urbano o rural, fortemente excluído económica, social e culturalmente, aparenta, muitas vezes, configurar-se por sentimentos de inferioridade e de subserviência. Até que ponto uma tal representação corresponde a traços da identidade rural como sinónimo de passividade ou de resistência face ao urbano será a análise que enformará o segundo ponto.

Como qualquer campo da sociedade, também nas aldeias envolvidas se verificou a existência de conflitos. Várias foram as circunstâncias a este nível com que os actores do projecto tiveram que lidar. A análise constante do terceiro ponto recairá sobre esta dimensão dos contextos rurais envolvidos.

O desenvolvimento do projecto possibilitou a constatação, em todas as aldeias, da necessidade de afirmação do que é seu. Numas mais que noutras, essa afirmação revelou-se até como exacerbação do local em detrimento ou crítica negativa dos/aos outros, mas em qualquer circunstância não deixou de evidenciar um certo funcionamento concêntrico que correspondia a localismo. A discussão desta situação como reacção colectiva rural à lógica de mercado capitalista, mas que acaba por se transformar em obstáculo ao desenvolvimento corresponde à substância do quarto ponto do capítulo.

As mudanças operadas no mundo rural têm vindo a reconfigurá-lo. Estas mudanças decorrem de uma cada vez mais forte penetração do urbano no rural através da dominância da lógica capitalista de mercado. Reconfigurado, o rural vive novas ruralidades. No entanto, longe de corresponderem a um exercício cidadão com sentido de participação activa, endogenamente falando, na construção do desenvolvimento dos espaços rurais, estas novas ruralidades mais não são do que a síntese apropriativa, diríamos, até, alienada, que os habitantes rurais fazem de uma cultura social e económica que lhes é imposta. É sobre elas que recai a análise contida no quinto ponto.

As crianças envolvidas no projecto vivem num vaivém permanente entre dois mundos que coexistem nas suas vidas em sede das novas ruralidades. Já fortemente imbuídas da ideologia urbana, não deixam, contudo, de revelar traços identitários da cultura rural sobre os quais, aliás, muitos adultos têm representações que lhes atribuem sentidos de maior relevância ou qualidade relativamente aos urbanos. São crianças que, no fundo, revelam uma certa hibridez que caracteriza muitos dos espaços rurais. Esta é a temática discutida no sexto e último ponto deste capítulo.

1. Desinvestimento dos poderes instituídos na criação de infraestruturas de carácter social e cultural

Como vimos já na primeira parte desta tese, as razões que se encontram na base da crise contemporânea do mundo rural configuram-se em múltiplas dimensões sempre associadas a modelos de desenvolvimento que as sociedades implementaram em contexto de industrialização.

A secundarização dos espaços rurais como contraponto da priorização dada à industrialização no pós-Segunda Guerra Mundial implicou o êxodo das populações rurais para os espaços urbanos. No nosso país, dada a conjuntura política vivida na época, a situação foi profundamente sentida e o desinvestimento no mundo rural foi acentuado, vindo apenas a alterar-se no pós-25 de Abril de 1974 pela acção do poder local entretanto constituído e, particularmente, a partir da integração de Portugal na Comunidade Económica Europeia, em Janeiro de 1986, como membro efectivo.

Desde então, várias foram as medidas tomadas com o apoio das instâncias europeias e o rosto do rural alterou-se significativamente. No entanto, porque os modelos de desenvolvimento adoptados são de cariz urbano-centrado, é acentuada a tendência para que grande parte dos fundos recebidos se dirijam para o desenvolvimento dos espaços com maior dimensão populacional, o que se traduz num efectivo desinvestimento global nas áreas rurais que sofreram todo um processo de desertificação ao longo de décadas.

Este tipo de situação conduz a sentimentos de exclusão por parte das populações rurais ("[…] quer se queira, quer não, estas comunidades sentem-se colocadas à margem […]" - Professor Joaquim – Entrevista Nº 4), que se alimentam, entre outros factores, pela falta de infraestruturas locais de suporte ao desenvolvimento global das aldeias, mas particularmente sentidas relativamente à infância e à juventude:

> "Não há nada aqui, não há nada para as crianças, para as crianças não há nada mesmo. E para os jovens há ali um campo de futebol, é única coisa que há, […] de resto para as crianças não há nada, devia de haver um parque onde tivesse baloiços, escorrega, um tipo de coisas para os miúdos se juntarem e… e aqui na escola fazia falta." (Auxiliar de Acção Educativa - Entrevista Nº 11)

> "[…] e na juventude que eles não têm nadinha, que na nossa freguesia eles não têm nadinha, nadinha, nadinha, nadinha, eles passam, os rapazes de 14, 15 e por aí

> acima, passam os fins-de-semana ou fora da terra a ir passear para as outras freguesias ou nas tabernas a fumar e a beber" (Professora Ana – Entrevista Nº 5)

Tendo em consideração a importância de que se revestem os recursos humanos na sociedade rural, que constituem o seu potencial mais valioso com uma dupla acção de sujeito e de agente de desenvolvimento (Fernández, 2002), a inexistência ou escassez de infraestruturas que apoiem o desenvolvimento social e cultural da população, além de se constituir como factor de exclusão face ao mundo urbano, induz o aparecimento de problemas acrescidos do ponto de vista social, como se pode intuir pelo discurso da professora.

A inexistência de infraestruturas de apoio ao desenvolvimento social e cultural das populações é uma invariante na quase totalidade das aldeias envolvidas no projecto. De uma forma geral, o desenvolvimento que nelas se processou do ponto de vista estrutural verifica-se nas vias de comunicação, tanto ao nível dos principais eixos viários como dos caminhos de circulação interna, na distribuição da água e da electricidade.

Assim, são muito poucas as aldeias que possuem espaços especificamente destinados ao convívio sociocultural. Algumas delas tiveram, em tempos, pequenas salas em que funcionaram Clubes Recreativos, mas poucas são as que os mantêm, seja por falta de apoios financeiros, seja por inércia dos próprios habitantes. Noutros casos, existem pequenas salas próximas das igrejas, que funcionam como Centros Paroquiais, mas a sua abrangência do ponto de vista cultural é restrita, limitando-se ao desenvolvimento de actividades catequéticas ou de festa pontual em sintonia com o calendário religioso.

Numa conjuntura política, económica, social e cultural cada vez mais marcada pelos ditames da globalização, que relativiza acentuadamente a autonomia do rural face ao urbano, esta questão assume particular importância. Se as crianças pequenas, pelas características próprias da idade que possuem, ainda são actores sociais que, não obstante a ausência destas infraestruturas, na sua relação com o meio envolvente reinventam ou poderão reinventar formas de lazer que não se constituirão, no imediato, em problema social local, ao pensar-se nos jovens a situação tende a complexificar-se. E isto porque os jovens já tiveram acesso a um maior tempo de escolarização que

lhes induziu um alargamento de necessidades aos mais diversos níveis, o que, cruzado com o facto de se encontrarem num período da vida caracterizado "por profundas transformações fisiológicas, psicológicas, intelectuais e sociais" (Lemos e Leandro, 2004), os torna mais sensíveis à inexistência de infraestruturas locais que apoiem o seu desenvolvimento e os configura como grupo de risco do ponto de vista social.

Se a tudo isto se acrescentar que, apesar de todas as mudanças operadas, no meio rural não é raro assistir-se à existência de baixas expectativas relativamente à escola, criam-se condições para o reforço da tendência para o abandono escolar.

Embora associada a vários factores – o indivíduo, a família, a escola e o meio envolvente (Ministério da Educação/Ministério da Segurança Social e do Trabalho, 2004:29-30) –, a questão do abandono escolar em meio rural coloca-se com grande pertinência, pois sendo estes contextos espaços humanos de grande exclusão social, económica e cultural, é natural que sobre os jovens sejam exercidas pressões muito significativas, nomeadamente, pela forte atractividade que certas actividades profissionais representam para jovens desqualificados (id.).

A este título, é ilustrativo o discurso de um jovem de catorze anos que integrou o primeiro grupo do PER, em Viana do Castelo, aquando de uma conversa colectiva sobre a dinâmica desenvolvida:

> "Eu acho que, por exemplo, a nossa geração de crianças vai mudar, acho que isto vai mudar isto completamente. Até já se vê pessoas nos cafés com dezasseis, dezassete anos já completamente bêbedas e acho que isto está a estragar tudo, não é? E depois o mal disto é irem para as obras trabalhar, não querem estudar porque vão para as obras e depois ficam malcriados." (Filipe – registo de uma conversa em grupo, 22-07-2003)

Na verdade, se tivermos em conta dados fornecidos pelo Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar (Ministério da Educação/Ministério da Segurança Social e do Trabalho, 2004) em que se refere que a taxa de abandono escolar nas NUT's de nível III que as aldeias envolvidas no projecto integram – Minho Lima, 2,3% e Cávado, 2,6% (id., fonte ME/DAPP, 2003) – é consideravelmente elevada e que a maior concentração desse abandono, globalmente, se dá aos 15 anos – 7,1% (id.) –, é caso para se assumir como

urgente a adopção de medidas no sentido da prevenção de problemas graves de ordem social que, de uma forma ou de outra, já se fazem sentir.

Mas se é verdade que a carência de infraestruturas de carácter social nas aldeias decorre de uma conjuntura nacional determinada por políticas públicas sucessivas que não tomaram o desenvolvimento rural como essencial para o desenvolvimento global do país e que o que existe se deve fortemente ao empenho do poder local, não é menos verdade que muitas situações de carência se devem à dificuldade de autarcas que não conseguem encontrar o equilíbrio desejável entre a resolução de problemas provocados pela falta das chamadas infraestruturas básicas e a resolução dos problemas decorrentes das cada vez maiores necessidades sentidas pelas populações em termos de infraestruturas facilitadoras do convívio social.

No decurso do projecto situações houve em que as críticas dos habitantes locais às Juntas de Freguesia se fizeram sentir nesta perspectiva e sempre confrontando a realidade da aldeia em que se vive com a de outras

> ("ai senhor Marques, está a ver isto lá na nossa terra? Se aquele homem fosse outro a gente virava o mundo, mas ele não dá para nada!" - L., mãe de um aluno – Nota de Campo PERVC Nº 42, 13 e 14-06-2002);

por outro lado, estas críticas provêm também dos profissionais de educação envolvidos, que consideram que muitos dos problemas sociais e culturais existentes em meio rural não derivam estritamente de um certo conservadorismo e da persistência de marcas de atavismo nas comunidades rurais, mas de lideranças locais que não rentabilizam os recursos humanos existentes no sentido do estabelecimento de relações sociais e culturais mais alargadas que potenciem o desenvolvimento das populações. Tomemos, a título exemplificativo, o discurso de uma educadora:

> "É assim, não tanto pelo meio rural, mas […] mais pelas pessoas que comandam o meio rural ou neste caso, por exemplo, os presidentes de junta, eu por exemplo noto em relação à minha população de pais, é uma população activa, é uma população que gostava de fazer, que até gostava de andar, mas têm um presidente de junta que parou no tempo, não complica, mas também não ajuda, ou seja, está como figura, presidente da junta, mas por ele não é uma pessoa que impulsione, que faça coisas diferentes e tem um meio riquíssimo, […] sinto que há muita riqueza no meio, sinto que as pessoas querem fazer, mas não há um líder que puxe e, portanto, se calhar não cabe só às escolas ou só aos jardins porque eu sempre que posso pico «vão lá à junta, vão lá, vamos fazer o grupo novamente, vamo-nos juntar, vamos participar, vamos…», mas eles querem, só que depois a cúpula não ajuda e depois há ali assim

> um buraco. Eu não sinto que pelo facto de ser um meio rural e de ser um meio rural especial como é este, não sinto […] que parem, que sejam atados, que não progridam ou que não queiram andar para a frente, eles querem, se calhar se houvesse uma pessoa que lhes desse a mão e que lhes proporcionasse, pronto, estou aqui, vamos fazer isto, vamos fazer aquilo, as pessoas faziam porque as pessoas, aquela população organiza-se muito […]" (Educadora Beatriz - Entrevista Nº 1)

Assim, se para as populações rurais envolvidas as críticas às Juntas de Freguesia decorrem de comparações que se estabelecem pela observação das realidades de outras aldeias, para os profissionais de educação envolvidos elas surgem porque no decurso do projecto houve a possibilidade de constatar que as comunidades, motivadas por um trabalho de abertura ao meio realizado pelas escolas e pelos jardins de infância, reagiram de forma positiva e demonstraram capacidade organizativa. Falta, portanto, que o poder político local se afirme também como agente de desenvolvimento que provoca a animação da aldeia, pois o desenvolvimento também é dar vida às populações, reconhecendo-as como sujeitos autónomos que participam na construção do mundo a que pertencem (Harvois, s/d, cit. por Besnard, 1978).

Este ponto não obteve a concordância de um dos grupos que analisaram o relatório que devolvemos. A opinião manifestada foi a seguinte:

> "Não concordamos de todo com os desinvestimentos na criação de infraestruturas culturais e sociais, assim como notamos avanços consideráveis nos equipamentos e espaços escolares. Salienta-se também que as comunidades estão cada vez mais exigentes na solicitação de novos bens para benefício das localidades, ainda que se tenha registado uma satisfação gradual das necessidades. E sentimos também que tudo é problema dos autarcas e que eles não se demitem de cumprir as suas responsabilidades no que se refere ao desenvolvimento local. Regista-se também maior sensibilidade e predisposição dos autarcas pelos problemas emergentes da comunidade, os quais não podem resolver na globalidade devido a restrições orçamentais e à existência de uma escala de prioridades de empreendimentos que tem que ser respeitada" (Educadora Beatriz, Professoras Josefina, Maria da Luz e Joaquina, na carta que nos enviaram após a análise do relatório).

Embora estas co-investigadoras o afirmem, não observámos o que possa ser considerado um investimento efectivo em termos da criação de infraestruturas de apoio cultural e social, nem mesmo ao nível dos equipamentos e dos espaços escolares. No que ao primeiro caso diz respeito e, particularmente, no concelho de Amares, à data da realização do trabalho de campo, não havia sinais de investimento neste tipo de infraestruturas nas aldeias envolvidas. Apenas se vislumbrava a possibilidade da sua construção e em aldeias situadas próximas ou atravessadas pelo principal eixo viário do

concelho, o que veio a acontecer, em alguns casos, muito recentemente. Relativamente ao segundo caso, não se nega, nem se negou a existência de um investimento. O que se constatou foi que esse investimento foi incipiente e surgindo, para se utilizar a expressão das co-investigaoras, no fim da escala de prioridades, pois, caso contrário, não haveria tantos edifícios escolares e espaços envolventes com aspecto degradado como se constatou.

Não se nega que os autarcas assumem as suas responsabilidades relativamente ao desenvolvimento local, nem se deixa de reconhecer as restrições orçamentais de que são alvo as Juntas de Freguesia, o que se problematiza é que a sua acção nem sempre encerra sentidos de assumpção da importância que a educação e, particularmente, a escola desempenha ou pode desempenhar no desenvolvimento da aldeia (Amiguinho, 2004).

Nesta perspectiva, esta acção integra o sentido mais geral de desinvestimento nos espaços rurais, não obstante se relevar que, em 30 anos de democracia, o poder local muito fez nos meios rurais.

2. Sentimentos de inferioridade e de subserviência – passividade ou formas de resistência dos habitantes rurais?

> "[…] as pessoas da cidade têm outra cultura, pronto, acho que há uma diferença grande aí, uma diferença muito grande […] as pessoas da aldeia são mais tímidas, prontos, não têm cultura." (Auxiliar de Acção Educativa - Entrevista Nº 11)

> "[…] incomoda-me muito, incomoda-me muito porque […] enquanto para determinados colegas essa posição à partida parece vantajosa, vantajosa porque não são questionados e não são confrontados […] em relação às suas posturas, em relação aos seus comportamentos, em relação aos seus desempenhos, portanto, para eles acaba por ser uma posição mais agradável e mais fácil, para mim não é, não é de forma alguma agradável porque é por demais evidente nisso que é […] uma situação com que nós lidamos diariamente que o nosso país está num estádio de desenvolvimento […] bastante atrasado e que não é de forma alguma com este tipo de posicionamento, quer das comunidades, quer dos professores que actuam como aqueles que eu dizia, que nós podemos chegar a outros estádios mais avançados em que realmente haja uma participação activa e participativa de todos, neste caso na gestão da própria vida comunitária." (Professor Joaquim – Entrevista Nº 4)

Apesar de todo o conjunto de mudanças que se operaram ao nível dos modos de vida no campo e das suas relações com o urbano, que cada vez marca mais presença no quotidiano rural, os resultados de uma longa tradição

de desinvestimento no mundo rural, por um lado, e de estratégias dos camponeses em ordem à sua sobrevivência, por outro, ainda se fazem sentir com grande acuidade ao nível de determinado tipo de comportamentos de muitos habitantes rurais na actualidade.

Estes dois discursos – assinalando aquilo que, de uma forma geral, no seio do projecto, os actores foram apontando como uma das características do rural: sentimentos de inferioridade dos habitantes rurais face aos urbanos associados a comportamentos de subserviência – remetem-nos para a análise sumária das razões que poderão estar na base de certos modos de funcionamento dos camponeses do Noroeste português em que se enquadram os contextos envolvidos no projecto.

Segundo M. C. Silva (1998), a acção dos camponeses no início do mercantilismo e, posteriormente, do liberalismo, direccionou-se para a burguesia que entretanto florescia e se ia aristocratizando e não tanto contra a velha nobreza, pois aquela, através do Estado que ia construindo, começou a obrigá-los ao pagamento de impostos pelos excedentes da sua produção agrícola. Deste modo, o Estado constituía, para os camponeses, o factor de perturbação do seu modo de existência e da sua mundividência. Daí que, quer as revoltas dos camponeses anteriores a 1820, quer a conhecida por Maria da Fonte (1846-1851), tenham tido a ver com a acção do Estado cada vez mais centralista e que se traduzia em extorsões fiscais, coerção física militar e desrespeito pelos seus modos de vida e pensamento.

A situação dos camponeses agravar-se-ia mais tarde com a I República, pois os republicanos, partidários de todos os direitos cívico-políticos em que se incluía o sufrágio universal, não os alargaram à população campesina e jornaleira, reforçando o apoio e suporte que nos campos do Norte e do Centro do país era dado à causa monárquica. Assim, os princípios e os dogmas da economia liberal que os republicanos proclamavam colidiam com as tradições do mundo rural, uma vez que aqueles decretaram a supressão ou a diminuição dos terrenos comunais, aumentaram ou criaram alguns impostos e coagiram os produtores camponeses a entregar os excedentes dos géneros alimentícios e permitiram que as trocas entre produtos não-agrícolas e agrícolas lhes fossem bastante desfavoráveis (id.).

Durante o período do Estado Novo, os protestos locais dos camponeses tiveram um carácter incidental e/ou defensivo, o que se explicava pelo facto de se encontrarem limitados ao espaço da aldeia e sem apoio nem ligação orgânica às organizações dos assalariados fabris e rurais. Explicava-se também pelo facto de o salazarismo ter contrariado a tendência de secularização ideológica[161], que era considerada uma ameaça à velha ordem agrária pelos artesãos, camponeses, proprietários fundiários e pela Igreja Católica. E isto foi conseguido porque o salazarismo, por um lado, fez com que a política fiscal se mantivesse suportável para os camponeses - e mais desfavorável para as classes industriais - e que houvesse estabilidade nos termos das trocas dos produtos agrícolas e não agrícolas, o que favorecia os produtores agrícolas, e, por outro, que os projectos de emparcelamento das pequenas propriedades fossem considerados numa base facultativa e não impostos (Silva, 1998).

De acordo com o autor que temos vindo a referenciar,

> "o corporativismo e o ruralismo salazaristas revigoraram assim o bloco agrário-comercial, reforçando deste modo a hierarquia e a desigualdade estruturais já existentes […] e foi neste contexto que à elite salazarista, coadjuvada pelos mecanismos do patrocinato local, particularmente pela acção conjugada do clero no centro e no norte do país, se tornou possível manter os camponeses submissos e dependentes." (Silva, 1998:30-31).

Nesta perspectiva, e continuando com M. C. Silva,

> "os factores-chave para explicar o comportamento considerado «passivo», «inerte», «conservador» dos grupos camponeses […] assentam nos constrangimentos sócio-estruturais e organizacionais, com os quais se articulam as diversas estratégias daqueles na sua luta comunitária e (inter)familiar pela manutenção e/ou melhoria de suas condições de existência como base da sua relativa autonomia. Daí as disputas internas a nível interfamiliar e, sobretudo, as lutas externas no sentido de contrariar a interferência das instituições exteriores (Igreja, Câmara, Estado)." (id.:432)

Se a tudo isto juntarmos o facto dos contextos rurais terem sido sempre mantidos, como ainda se verifica em muitos e diversos casos, apesar das mudanças operadas, em situação de grande isolamento[162] e em que os seus

[161] A questão das relações entre o Estado Português e a Igreja Católica serão aprofundados num capítulo mais adiante, a propósito da manutenção de símbolos religiosos nas escolas e da realização de determinadas actividades religiosas ligadas à Igreja Católica em escolas envolvidas no projecto.
[162] Não obstante estarmos conscientes das interacções existentes entre o local e o global, entende-se por isolamento, neste contexto, além do sentido físico/geográfico, a situação de afastamento em que as

habitantes viviam relações de dependência face a grupos sociais locais dominantes, percebe-se que, não só os habitantes urbanos sejam tidos como mais cultos – é preciso não esquecer que é na cidade que se concentra o saber que foi e continua a ser fortemente valorizado –, como perante a figura do professor se apresentem comportamentos de subserviência – o professor é um representante do tal Estado que sempre correspondeu, para os camponeses, a uma intromissão nos seus modos de vida e de pensamento.

Este último caso poderá corresponder, pois, a mais uma estratégia subtil dos habitantes do campo em ordem à defesa do seu espaço de valores e dos seus filhos, o que tem vindo a ser permanentemente reforçado pela mobilidade dos professores, que não permite que os profissionais de educação criem as condições para o estabelecimento de relações de interlocução com a escola por parte dos habitantes das aldeias. Se o professor é um representante do Estado que muda todos os anos – e em tempos recentes, até várias vezes no ano –, há que ter cuidado com a forma como se lida com ele e os comportamentos considerados como de subserviência têm-se porque à sua volta continuam a pairar espectros do passado que convocam representações sociais de dominação e de opressão.

Ilustrativo deste tipo de relações existente entre o professor e a comunidade rural em tempos idos é o discurso da professora Ana, em que as caracteriza como distantes:

> "Agora não, mas em tempos sim, porque também era assim que os tratavam porque no tempo em que eu comecei a trabalhar um pai ou um encarregado de educação ou uma pessoa da aldeia não entrava da porta escola, do portão para dentro… pelo menos nos sítios por onde eu andei era assim, hoje não é assim e mesmo comigo nunca foi muito assim, mas eu notava que, que… eu já trabalhei em escolas com muita gente, notava que nem toda a gente lidava assim com eles." (Professora Ana – Entrevista Nº 5);

e também o de uma Auxiliar de Acção Educativa, que atribui a distância criada à timidez dos pais relativamente à professora, pois estes encontravam-se em posição de inferioridade em termos de mobilização de saberes (Correia, 2001):

comunidades rurais se encontram face aos centros de decisão; a situação de acentuado não-acesso a um grande número de meios tidos como de desenvolvimento numa sociedade que se diz democrática; a situação de desprestígio social que, face ao mundo urbano dominante, o mundo rural vive.

> "[…] talvez porque os pais eram tímidos, sentiam-se mal, não estavam à vontade talvez por não saber falar correcto, [tinham] muita vergonha da professora" (Auxiliar de Acção Educativa - Entrevista Nº 11)

Não obstante toda a distância temporal que medeia entre as situações referenciadas por estes dois elementos do projecto e a actualidade, e convocando novamente para a reflexão o discurso do professor Joaquim que apresentámos no início deste ponto, verifica-se que a atitude profissional de muitos dos docentes que trabalham em meio rural ainda se configura em padrões de distanciamento relativamente aos habitantes das aldeias. De acordo com este professor, o distanciamento é estratégico da parte dos docentes, no sentido em que estes aproveitam as idiossincrasias locais para não serem alvo de crítica. Os professores que agem em conformidade corporalizam simbolicamente o poder externo à aldeia e, deste modo, reforçam o status quo local, o que significa dizer que continuam a alimentar o sentido da Escola como exportação da cidade para o campo (Sarmento e Oliveira, 2003), como o Estado omnipresente que oprime e reprime e, assim, como algo com que os habitantes rurais têm que ter cuidado.

Assim, e em síntese, os comportamentos verificados radicam em estratégias dos habitantes rurais na sua luta pela sobrevivência face a poderes que lhes são estranhos e externos e que continuam a colidir com os seus modos de existência e mundividência. Como refere Silva (1998:435),

> "A dominância de atitudes passivas e esquivas relaciona-se por certo com o facto de os actores sociais dependentes serem extremamente realistas, minimizarem situações de risco e, em regra, não se prestarem, no isolamento local, a atitudes heróicas e, inclusive, ampararem-se de diversos patronos e bandeiras, ainda que estranhas."

Naqueles contextos rurais que mais próximos se encontram do centro e que melhor acesso têm ao contacto com outras culturas, as situações referenciadas apresentam-se menos evidentes e aparentemente mais diluídas. A propósito, um grupo de co-investigadoras, quando nos devolveu uma reflexão sobre o relatório que lhes fornecemos, escreveu o seguinte com base nas suas realidades:

> "Achamos que os sentimentos de inferioridade e de subserviência estão cada vez mais diluídos nas pequenas comunidades rurais, graças aos investimentos feitos no derrube de barreiras de isolamento e também graças à evolução da mentalidade da população,

> pelos fluxos de entradas e saídas entre o meio rural e o meio urbano e pela influência dos meios de comunicação. E também graças ao aumento da escolaridade na população jovem na comunidade" (Educadora Beatriz, Professoras Josefina, Maria da Luz e Joaquina, na carta que nos enviaram após a análise do relatório).

Foi tendo consciência do tipo de situações que primeiramente se referenciaram e pensando em formas alternativas que promovessem processos de desenvolvimento em meio rural que o projecto se desenvolveu: a partir de contributos da escola e do jardim de infância criar condições para a rentabilização dos recursos endógenos, numa base de participação democrática, que reconfigure as alteridades existentes, transformando-as em novas alteridades pautadas pela equidade relacional.

3. Conflitos no meio rural

A existência de conflitos nas aldeias envolvidas no projecto foi algo que o atravessou de forma mais ou menos intensa, mas sempre influenciando os processos desenvolvidos e constituindo-se, em certos casos, como forte motivo de desestabilização da acção das escolas e dos jardins de infância.

A este respeito, registámos o seguinte numa nota de campo:

> "O problema da aldeia de Capela voltou a estar na ordem do dia neste grupo.
> Tal como tem acontecido sucessivamente, esta aldeia apresenta-se como o pólo problemático do conjunto.
> Do meu ponto de vista, não obstante todo o esforço e empenho que tem sido posto na resolução ou, pelo menos, na minimização da situação, algo continua a falhar e os docentes que por ela têm passado não conseguem realizar um trabalho que os satisfaça minimamente na relação com a comunidade.
> Já tive oportunidade de constatar a existência de um conjunto de idiossincrasias locais favoráveis à emergência de conflitos internos com repercussões no relacionamento com as outras aldeias envolvidas e estas características parecem ser reforçadas com um estilo de liderança política, marcado por um certo autoritarismo, do presidente da junta de freguesia.
> De acordo com o que me tem sido dado observar poderá estar na origem dos problemas uma baixa auto-estima colectiva.
> No que à escola diz especificamente respeito, é notória a influência negativa da mobilidade docente, que já se vem a verificar há muitos anos (cerca de 10 anos), desde que a última professora que lá trabalhou durante bastante tempo, consecutivamente, se mudou para uma escola do centro, cumprindo, assim, a tendência generalizada do percurso profissional dos professores que trabalham em meio rural.
> A estratégia hoje definida pareceu-me pertinente. Convidar o presidente para uma reunião com outros presidentes poderá ser uma boa oportunidade para clarificar o trabalho do projecto e, jogando com o factor psicológico de se funcionar em grupo,

> contribuir para que o presidente de Capela se aperceba melhor do tipo de intervenção que se faz e, deste modo, do seu alcance em termos locais e inter-locais para que não só mude de atitude, como induza essa mudança nas mães dos alunos.
> Parece-me que no caso de Capela é nítida a necessidade de uma socialização mais alargada para que o fechamento local se comece a romper." (Nota de Campo PERAM Nº 22, 21-01-2002)

Segundo Freund (1983, cit. por Wateau, 2000), o conflito constitui-se como elemento intrínseco ao funcionamento das sociedades, desempenha um papel de regulação social, podendo surgir como instrumento de mudança ou até princípio dinâmico, o que o transforma em "fenómeno social, normal e necessário" (Honegger, 1990:220, cit. por Wateau, 2000:157). Nesta perspectiva, o conflito funciona como elemento através do qual as sociedades se modelam e se adaptam (Wateau, 2000) e não é um fenómeno recente e exclusivo dos espaços rurais, embora apresente peculiaridades que o configuram de forma distintiva dos espaços urbanos.

As causas dos conflitos em meio rural no Minho têm sido estudadas.

Soares de Carvalho (1993, cit. por Polanah, 1993), num estudo sobre uma freguesia do Baixo Minho reportado ao intervalo temporal de 1835-1880, categorizou-as como decorrentes de questões de dívidas, vicinais, sucessórias e de questões de carácter diverso onde se incluíam reclamações de direitos sobre determinados bens ou propriedades, venda ou troca de terrenos, etc..

M. C. Silva (1998), referindo-se também ao estudo de duas aldeias minhotas e assinalando o intervalo de 1835 a 1857, faz alusão a conflitos com origem em obrigações, direitos reais, arrendamentos, marcos divisórios, águas, recusa de pagamentos à Igreja ou ao pároco. Observou também que estes conflitos ocorriam tanto no interior das aldeias como com o exterior, ou seja, com aldeias vizinhas e até mesmo com entidades urbanas. Reportando-se a tempos mais recentes, faz referência à existência de conflitos com origem em questões de prestígio ou poder, que se sobrepõem a conflitos decorrentes da distribuição de águas e abuso no usufruto de baldios. Na sua análise inclui também a conflitualidade com base nos atentados à honra e à dignidade.

Wateau (2000), num estudo realizado em Melgaço, faz referência à existência de conflitos com origem na água de rega e na obtenção de terras por usucapião[163].

De uma maneira geral, a existência de conflitos nas aldeias envolvidas no projecto radica em várias das origens assinaladas nos estudos referenciados.

Vejamos alguns discursos recolhidos que podem elucidar sobre as situações vividas e que ilustram alguns dos contornos sociais dos contextos em que o projecto se desenvolveu.

Um Presidente da Junta de Freguesia regista problemas entre a sua aldeia e uma aldeia vizinha, considerando que as razões que poderão estar na origem de tal situação são diversificadas, passando pelo usufruto da terra, pelas relações amorosas e pela actividade comercial. Tal como refere Polanah (1993:1), "a vizinhança não pressupõe um estado de coexistência e interdependência pacíficos":

> "Problemas de terras, problemas de namoradas, problemas de casas, casas abertas, casas, cafés, pronto, nunca… não consigo entender, nunca se entenderam, não sei o que se passa, os de Campo aparece aqui um dos lados de Capela de imediato lhe chamam Galego, assim como os de Capela também ofendem: «aí vem um formiga onde vai um vão todos, cuidado temos que estar atentos»." (Presidente de Junta de Freguesia. - Entrevista Nº 10)

Segundo uma Auxiliar de Acção Educativa, a água encontra-se no centro dos conflitos das aldeias onde trabalha ("[…] as águas, pronto, as águas é o maior conflito lá" - Auxiliar de Acção Educativa - Entrevista Nº 11); no caso

[163] "O fenómeno do usucapião, medida legal de direito romano que não é mais do que um «modo indirecto de aquisição não voluntária» – na medida em que o direito real de propriedade é obtido sem o acordo do proprietário (Ourliac e Malafosse, 1961) – está muito representado em Melgaço. De um ponto de vista jurídico, a posse ou exploração prolongada de uma parcela pode fazer com que o não-proprietário oficial adquira um direito legal sobre ela. Quando uma terra é explorada mais de 20 anos, sem interrupção, por uma mesma pessoa, esta última fica em situação de exigir a posse legal da parcela que explora. A ausência do legítimo proprietário entra em linha de conta por conseguinte, a partida de um grande número de emigrantes para o estrangeiro foi muitas vezes um modo de obtenção oficial de terra por parte dos exploradores que ficaram no país. Estrategicamente, as pessoas possuidoras – oficialmente não-proprietários das terras que cultivam – jogam com esse direito, recorrem à sua boa fé e a testemunhas oculares que confirmam o facto de elas explorarem efectivamente a terra emprestada. E é desta forma que se transformam em proprietários, obtendo assim oficialmente, à custa de paciência, parcelas para explorar. Em Melgaço, há muitos casos de obtenção deste género registados no tribunal ou que aparecem referidos nos jornais locais. É geralmente o caso dos proprietários de terras mais importantes que, sabendo ler e escrever, estando melhor informados e tendo mais apoio, usam este processo a fim de aumentarem o património em detrimento dos pequenos proprietários que um dia emprestaram as suas terras. Trata-se de uma verdadeira dinâmica de obtenção de terras que origina infalivelmente conflitos de várias intensidade. " (Wateau, 2000:46-47)

da aldeia da professora Ana os problemas verificados residem no usufruto das terras e evidenciam más relações entre o poder autárquico e os habitantes locais:

> "às vezes são problemas já familiares muito antigos, heranças antigas, eles hoje já nem têm linhas de família, mas já tiveram, heranças ligadas à terra […] há ali casos desses e, por exemplo, neste momento […] o que se passa em Rio é precisamente assuntos relacionados com terras. A guerra que existe entre Presidente, entre Junta de Freguesia e algumas famílias lá é por causa de terras […] as pessoas por causa de um bocado de quintal, de um terreno, por causa de um terreno que se queira fazer… olha, pegam-se muito por causa disso e depois vão às últimas consequências." (Professora Ana – Entrevista Nº 5)

Os conflitos existentes assumem, por vezes, grande gravidade. Por tal motivo, de acordo com esta professora, os habitantes locais à partida melhor colocados para liderar processos de desenvolvimento, nomeadamente pessoas com formação superior, não o fazem:

> "[…] há pessoas da terra, pessoas formadas, não é que só os formados têm capacidade para organizar, não, mas, pronto, pessoas que já têm uma certa cultura, um certo saber, que podiam ajudar os outros a chegar lá, mas por causa disto não se chegam nem querem saber" (Professora Ana – Entrevista Nº 5)

Um dado interessante ao reflectir-se sobre a questão dos conflitos nas aldeias envolvidas, particularmente no caso de conflitualidade entre aldeias vizinhas, prende-se com o comportamento das crianças.

O grupo mais antigo do PER, no Minho, integra duas aldeias que conflituam bastante entre si. Não obstante, as crianças envolvidas, por força das interacções que o projecto lhes tem possibilitado aos mais diversos níveis, embora não se possa dizer que sejam imunes ao que se passa, convivem bem entre si, como assinala a professora Anabela:

> "[…] mas isso não se nota a nível dos alunos. Eles não se importam… as rivalidades são mais a nível de pais, […], do que propriamente dos alunos, até porque eles têm convivido, as crianças têm convivido, não se nota grande rivalidade entre eles." (Professora Anabela - Entrevista Nº 6)

Este dado assume particular importância, pois significa que o projecto, como escrevemos noutro espaço (cf. Sarmento e Oliveira, 2003:ix),

> "pelas crianças, aproxima aldeias, faz com que cada uma e todas estejam sempre presentes em locais diferentes, o que pode contribuir para a promoção de cada local e, simultaneamente, induzir a construção de um território que se consubstancia pelos afectos que se desenvolvem." (Sarmento e Oliveira, 2003:ix)

4. Localismo – de reacção colectiva rural à lógica de mercado capitalista a obstáculo para o desenvolvimento

> "As nossas aldeias estão convencidas que o que possui, o que tem cada freguesia é o melhor… tanto em terrenos, como em plantas, como em frutos… o que existe em Campo é superior ao de Capela. Em contrapartida, os de Capela, ou outra freguesia aqui do norte, Serra e P…, por exemplo, também estão convencidos que o que eles produzem, que os frutos de Capela são para os de Capela e são melhores do que os de Campo, assim como os frutos de Serra são melhores que os de Capela e de que os de Campo, para o pessoal de Serra. E nas carnes e no vinho, também na produção do vinho, os de Serra dizem que o vinho deles é melhor que o nosso, tem o picão, tem o aroma especial, tem o picão especial" (Presidente de Junta de Freguesia - Entrevista Nº 10)

Como já foi analisado, o PER nasceu na perspectiva de contribuir para a quebra do isolamento de professores, crianças e comunidades rurais, definindo estratégias a partir das quais fosse possível construir dinâmicas locais que, numa base de democracia participativa, requalificassem todos quantos participassem no projecto.

Embora tendo cada aldeia como referência e como principal espaço de desenvolvimento, tal não significou, no entanto, que a acção do projecto se pensasse e se organizasse de forma segmentada. Pelo contrário, tomou sempre a autonomia relativa de cada aldeia como pressuposto e, nesse sentido, induziu processos geradores de comunicação inter-local que não só potenciassem o redimensionamento dos fenómenos socializadores de cada local, como contribuíssem para a reconfiguração de relações entre freguesias.

Pretendeu-se, deste modo, criar condições para contrariar tendências de fechamento das aldeias sobre si próprias como, aliás, se pode verificar pelo discurso de um Presidente de Junta de Freguesia que transcrevemos acima.

De uma forma geral, as aldeias desenvolveram sempre modos de vida social e cultural que as diferenciam de outras. Enquanto microcosmos de pequena dimensão, cada aldeia consubstancia-se pelo conhecimento que cada um dos seus habitantes tem dos outros, o que potencia o sentimento da sua

total interdependência como grupo (Polanah, 1993). Este sentimento alimenta a crença na singularidade de cada lugar face a outros e, deste modo, o património de bens e de valores que cada aldeia possui opõe as aldeias entre si (id.).

No entanto, como refere Silva (1998), não se pode considerar que as sociedades camponesas correspondam a sistemas estáticos ou fechados a influências exteriores, pois elas têm revelado capacidade de mudança e de adaptação aos níveis político-cultural e técnico-económico. Fazem-no, contudo, de acordo com uma racionalidade específica que não corresponde à racionalidade subjacente ao desenvolvimento do capitalismo que remeteu "as suas normas e valores para o campo do irracional e do mágico, do supersticioso e do religioso" (id.:56).

E é precisamente o confronto entre esta racionalidade específica e uma racionalidade assente na lógica capitalista de mercado, que implica procedimentos contrários aos tradicionais modos de vida e de produção no campo, que parece estar presente na situação referida pelo autarca que citámos, tanto mais que ele também afirma estratégias da sua aldeia e da vizinha que, significando ausência de interajuda, revelam atitudes defensivas de parte a parte na tentativa de preservar o que é seu:

> "Tem porque não há aquele acordo, aquele como é que hei-de dizer, aquela entreajuda ou até mesmo estar receptivos a novos conhecimentos, a mudanças. Cada qual guarda para si o conhecimento, para que o seu produto seja o melhor. Se nós com aqueles conhecimentos que temos de bom duma, de um fruto, da preparação e da conservação e do desenvolvimento do fruto, se hoje puséssemos aos nossos vizinhos eles também conseguiam ter bons produtos, produtos de boa qualidade, mas nós não, nós se descobrirmos, se conseguimos por amigos nossos ou por influência de outro concelho se nos dizem: «olha, deves conseguir um bom vinho de boa qualidade é preciso aplicar adubo foliar». Se de um concelho nos informam que nós produzimos melhor qualidade de um produto, neste caso o vinho, temos que aplicar adubo foliar guardamos para nós e não ajudamos o nosso vizinho… e o que é que nos vai acontecer? É que nós desenvolvemos e as freguesias vizinhas não desenvolvem nesse sistema. Em contrapartida, as outras freguesias descobrem algo que «ai, está ali uma boa maneira de produzir boa carne, carne de boa qualidade», eles também guardam, reservam para eles e não nos informam a nós […] a rivalidade continua, o pouco desenvolvimento continua porque não temos entreajuda." (Presidente de Junta de Freguesia - Entrevista Nº 10)

Embora cada vez mais relativamente autónomas, se tivermos em atenção os modos de funcionamento global da sociedade portuguesa, estas aldeias não deixam, no entanto, de afirmar marcas identitárias ancestrais em

que a economia rural, não obstante se relacionar com o mercado, se baseava fortemente em relações não mercantilizadas (Long, 1986, cit. por Silva, 1998:61), o que colide com a sociedade de mercado em que se vive e se constitui como problema para o mundo rural, à luz das necessidades que os actuais modelos de desenvolvimento colocam.

Além disto, como as mudanças operadas na agricultura portuguesa foram demasiado rápidas com a passagem de um sistema caracterizado por uma forte regulação estatal para um sistema de mercado aberto quase desregulado, os produtores rurais de pequena e média dimensão, que não tinham uma grande ligação ao mercado, revelaram-se muito vulneráveis aos efeitos fracturante e de fragmentação social que daqui decorreram (Caleiras, 2001).

Do nosso ponto de vista, o facto do rural sempre ter sido estigmatizado, desde a modernidade, como o espaço dos "parolos e selvagens" (Silva, 1998:56), que funcionavam com uma lógica contrária à racionalidade moderna, traduziu-se, até à actualidade, por uma não adopção de medidas políticas de fundo que contribuíssem para o desenvolvimento, de facto, das populações rurais.

Não obstante a capacidade destas relativamente à mudança, o facto de terem sistematicamente sido secundarizadas em relação às urbanas e vivido permanentemente sob o jugo de poderes locais mediadores do Estado ou não a quem apenas interessava a sua força de trabalho, reforçou os efeitos do funcionamento paroquial e transformou-se, em muitas circunstâncias, em localismo, o que é o mesmo que dizer que se funciona a olhar essencialmente para o interior da comunidade e a evidenciar nela o que se considera melhor corresponder às qualidades/identidades locais e a reagir negativamente face às das comunidades vizinhas como tentativa de sobrevivência e manutenção das estruturas comunitárias locais.

Resultado de fenómenos de exclusão, o localismo transforma-se, assim, em dupla exclusão, na medida em que dificulta a renovação e a mudança, o que se constitui num obstáculo para o desenvolvimento.

Tal como já anteriormente fizemos referência a propósito dos conflitos nas e entre aldeias, o trabalho desenvolvido no PER, consciente da existência de tensões entre o rural e a dominância urbano-centrada, que se traduzem,

muitas vezes, na acentuação de localismos nas aldeias, procurou, pela criação de situações de interacção entre locais diferentes, contrariar estas tendências. Vários foram os exemplos a este nível, mas deles daremos conta mais adiante no capítulo destinado à apresentação mais detalhada das actividades desenvolvidas no âmbito do projecto.

5. Novas ruralidades – de vivência alienada a exercício cidadão como participação para um desenvolvimento endogenamente construído

> "A viagem até à escola de Estrada foi um pouco atribulada. Havia um trânsito fora do comum na zona e, inicialmente, não percebi o que se estava a passar. Supus que tivesse havido algum acidente com automóveis, pois a fila de trânsito estendia-se até cerca de 2km da ponte que precisava de atravessar para seguir a estrada que me levaria à escola.
> Para chegar à ponte demorei cerca de vinte minutos, o que me deixou tenso porque iria chegar atrasado à reunião.
> Durante a travessia pude então compreender o que se passava: estávamos na época das vindimas e pela estrada havia muitos tractores com atrelados cheios de uvas para depositar na Cooperativa local. Sinais dos tempos e das mudanças dos modos de viver rurais. […]" (Nota de Campo PERPL Nº 5, 27-09-2001)

Como já discutimos na primeira parte desta tese, a crise do mundo rural decorre de factores variados associados aos modelos de desenvolvimento implementados de carácter urbano-centrado e, neste contexto, da inexistência de políticas a si especificamente direccionadas, assumindo-o como parte integrante das sociedades e não como ente menor como a prática o tem demonstrado. Releva-se, no entanto, a este nível que, de acordo com Henriques (2002), Portugal terá sido, com o processo da reforma agrária, entre 1974 e 1976, um dos últimos países a desenvolver um política agrícola em que a agricultura surgia como sector produtivo relevante.

Não obstante esta ausência de políticas, o mundo rural não se desintegrou totalmente e vai resistindo em "ilhas de comportamento que se vão reduzindo em número e extensão" (Lopes, 2001:2).

Algumas destas ilhas integraram o projecto. Umas, mais perto do continente, outras, mais afastadas. Todas elas, no entanto, apresentam marcas de alguma desintegração face ao que foram em tempos passados e integram,

numa tentativa de renovação e recomposição, marcas dos tempos presentes que se caracterizam por um urbano-centrismo dominante.

Nas que se encontram mais afastadas do continente, normalmente aldeias de montanha ou a meio caminho para ela, ainda predomina a agricultura de subsistência e alguma silvicultura, mas esta é cada vez mais escassa porque a desertificação humana associada à ausência de políticas de ordenamento florestal têm contribuído para que ela se transforme em pasto para o fogo. Os casais novos têm dificuldade em se fixarem, pois não têm condições de emprego, uma vez que não existe comércio, indústria e serviços, o que, aliás, está em razão directa com o aumento expressivo da população urbana porque é neste contexto que se concentra a maior quantidade e diversidade da possibilidade de emprego (Matos, 2001). Além disto, porque poucas possibilidades têm de construir a sua habitação devido à concentração dos terrenos para o efeito nas mãos de antigos proprietários poderosos nas freguesias.

Como refere um Presidente de Junta de Freguesia:

> "[…] não há [fixação de casais novos], não há onde ganhar dinheiro, não há… estas freguesias não têm nada de indústria, não têm nada de comércio, a agricultura, pronto, vive-se essencialmente da agricultura e floresta. A floresta é destruída pelos fogos, a agricultura é de subsistência e… não é uma agricultura em extensão, não é muito grande é uma mini agricultura que nós sabemos em que estado está a agricultura portuguesa, não dá rendimentos." [os jovens destas aldeias não têm outros estímulos para ficar], não têm outros motivos além de permanecer na sua aldeia e ficar perto da família, não há mais nada, só há isto e eles vão à procura de emprego, de outra maneira de viver que não seja esta de sobrevivência. […] Aqui o PDM está razoavelmente aceite na freguesia. Há uma área bastante extensa para construção, embora os locais de melhor vista, de melhor paisagem a… pertencem a famílias magnatas, aqueles senhores do dinheiro, do capital, é mais da área que não necessitam assim tanto de vender e não cedem os terrenos e essa zona fica… embora esteja dentro do PDM, embora seja libertado, embora esteja autorizado para a construção, não se consegue construir porque o proprietário não vende, não cede." (Presidente de Junta de Freguesia - Entrevista Nº 10)

Nas ilhas que mais perto se situam da plataforma continental à qual acedem por eixos viários principais a situação é diferente, assistindo-se, não raramente, a fenómenos em que as marcas do rural coabitam fortemente com o urbano, a actividade agrícola já não é a principal forma de subsistência de grande parte das populações, dedicando-se as gerações mais novas a actividades económicas diversificadas. São aldeias em que predomina a pluriactividade e em que se verificam também fenómenos de migração

pendular, com deslocações quotidianas para os centros urbanos mais próximos e regresso nocturno ao local de origem.

Num lado como no outro, no entanto, embora com contornos algo diferenciados se se tratar de aldeias de montanha, mais interiorizadas, que se podem integrar nas designadas "áreas rurais remotas" (Comissão Europeia, 2001:33-34, cit. por Lopes, 2001:9), ou de aldeias que podem ser integradas no sentido de "áreas rurais intermédias" (Comissão Europeia, 2001:33-34, cit. por Lopes, 2001:9)[164], é visível o conjunto de transformações por que passou o mundo rural nas últimas décadas, nomeadamente "diminuição acentuada dos activos, crescente importância da produção familiar, predominância da pluriactividade, envelhecimento e feminização" (Henriques, 2002:156).

Do ponto de vista social e cultural alteraram-se hábitos, costumes, rituais e quadros de sociabilidade com a monetarização das vidas familiares, a electrificação, o acesso aos meios de consumo e da difusão cultural, o aumento da rede viária e da rede de transportes, verificando-se que os comportamentos económico e sociocultural das populações surgem cada vez mais de acordo com os dos centros urbanos (id.), o que leva a que "o rural e o urbano só se distingam por referência mútua" (Baptista, 1996:67, cit. id.:157).

Nesta perspectiva, mais do que a uma dissolução da ruralidade, assiste-se a uma ruralidade transformada (Lima, 1990, cit. id.:ibid.), o que se configura como o que comummente se vai ouvindo designar por novas ruralidades consubstanciadas tanto pelos grupos sociais autóctones, que já não são exclusivamente produtores no espaço rural, mas também por novos grupos que se têm vindo a transformar em consumidores deste espaço pela habitação habitual ou temporária (Roca, 2001).

Vejamos, agora, alguns exemplos das formas que assumem essas novas ruralidades nos contextos em que o projecto se desenvolveu.

[164] Segundo Lopes (2001), citando o 2º Relatório sobre a Coesão Económica e Social da Comissão Europeia de 2001, esta, perante a variedade de características económicas e sociais das áreas rurais, destaca três tipos de espaços: "(i) áreas rurais integradas na economia global, as mais associadas ao fenómeno periurbano, com crescimento e demográfico e emprego dominante na indústria e serviços, ainda que indústria e serviços sejam localizados fora do espaço rural; (ii) áreas rurais remotas, em regra isoladas e periféricas, isto é, longe dos meios urbanos, com população envelhecida e dispersa, infraestruturas deficientes e serviços inadequados, baixo rendimento per capita e um nível elevado de emprego na agricultura; e (iii) áreas rurais intermédias, localizadas frequentemente a alguma distância de centros urbanos, mas com boa ligação a eles e dispondo de infraestruturas razoáveis, onde alguma diversificação da economia tem lugar embora seja ainda relevante o papel do sector agrícola." (Lopes, 2001:9)

Ao nível das formas de convivialidade os comportamentos alteraram-se, pois em tempos idos as pessoas encontravam-se durante as fainas agrícolas e hoje tal não acontece, pois como refere Baptista (1996, cit. por Roca, 2001), "desapareceram os momentos rituais de sociabilidade que acompanhavam algumas actividades agrícolas".

> ("[as pessoas] conviviam porque havia os trabalhos nos campos e eu digo-lhe, tenho saudades desse tempo porque a gente ia cortar centeio, ia sachar, a… cortar milho, a gente ia para o campo, conversava, cantigas, que eu tenho pena desse tempo e adoro, adoro, eu adoro, adoro esse tipo de actividades, era uma vida mais alegre, agora não, uma pessoa que ande no campo, nem se sabe que ali está gente, tudo muito calado, é uma vida triste. [Anda-se] caladinha e não se ouve ninguém" - Auxiliar de Acção Educativa – Entrevista Nº 11)

O espaço rural urbanizou-se e este facto é assinalado por uma educadora que, analisando o caso da aldeia em que já trabalha há longos anos, verifica que esta se transformou em aldeia hospedeira de outras do interior montanhoso por efeito da criação de fábricas nos espaços da freguesia, aproveitando-se o facto de ser atravessada por um eixo viário importante. Tal situação alterou radicalmente os modos de vida dos habitantes locais:

> "[…] em Figueira eu não me posso considerar uma escola mesmo rural, […], já foi, já foi, isto era um meio rural só que esta freguesia tornou-se aldeia hospedeira doutras freguesias, de Capela, de Serra, pessoas emigrantes que foram construindo as casas em Amares e Figueira, então os terrenos foram loteados, isto aqui era uma terra de grandes quintas senhoriais, pronto, entretanto foram transformadas em lotes e foram construídas […] quando eu comecei toda a gente estava em casa, agora com a construção das fábricas penso que Figueira passou a ser a terra das fábricas e praticamente os pais dos meninos trabalham nas fábricas." (Educadora Carla - Entrevista Nº 3)

Com a desertificação humana que se operou no mundo rural muitas casas ficaram vazias e os terrenos abandonados. De reserva de mão de obra o mundo rural passou a reserva de paisagem aproveitada pelos habitantes citadinos:

> "[…] tem lá boas casas, especialmente médicos e engenheiros, é o que mais há lá, mas que quase nem lá estão, só aos fins de semana e, às vezes no Verão" (Professora Ana – Entrevista Nº 5)

Esta transformação das aldeias em reserva de paisagem e de descanso para os citadinos, no entanto, surge nos discursos recolhidos como não

beneficiando os habitantes locais. Discursos provenientes de actores geograficamente bem distantes – de dois concelhos diferentes – coincidem no sentido da afirmação de que a presença dos novos usufrutuários do espaço rural não traz mais valias para os naturais das aldeias onde se instalam:

> "[…] os da terra continuam a não beneficiar nada. Nós temos aqui na nossa freguesia casas construídas pedra sobre pedra, sem cimento, também o cimento não existia naquela altura, mas sem argamassas, pedra sobre pedra seca e hoje a maioria das casas que vão ser vendidas ou já foram vendidas a senhores de Braga, Porto, Coimbra e Lisboa vieram, pagaram, reconstruíram e têm piscinas e várias coisas de lazer, campinhos de futebol e tudo o mais, e tudo isso é aproveitado, e tudo isso está ao serviço dos senhores que vieram de fora do concelho ou até do distrito. Os nossos filhos limitam-se nas partes mais altas da freguesia a espreitar e a olhar para aquilo para ver o que eles estão a fazer, para ver as piscinas, os campos de futebol. […] são pessoas que vêm de fora, são pessoas que vêm somente para descansar, que vêm somente para aproveitar o ambiente da freguesia. [Vêm de fora, mas não contribuem de facto para o desenvolvimento da freguesia] nada, até aqui as pessoas dizem: «ah, esses só vêm aqui buscar o bom e não vem um tostão» […] vêm buscar o suave, a solidão […] aqui em Campo dizem: «os de Braga dão uma sardinha nós temos que dar uma galinha»" (Presidente de Junta de Freguesia - Entrevista Nº 10)

> "[…] eles chegam ali, eu vejo isso, não são uns senhores porque eles não fazem nadinha na aldeia, nem frequentam… nem a própria Junta de Freguesia […] não usufrui nada porque eles não estão recenseados lá, não pagam nada à Junta, não fazem nada na Junta, a única coisa que fazem é quando chegam terem que pedir as águas e isso tudo que é por intermédio da Junta, fora disso não… ele próprio diz «eles estão aí, mas não é gente daí», […] é aquele andar abaixo e acima a ostentar a riqueza e mais nada." (Professora Ana – Entrevista Nº 5)

Outro aspecto assinalado a este nível por estes dois elementos do projecto e também coincidente transmite uma ideia de choque cultural entre os novos usufrutuários do espaço rural e os habitantes locais:

> "[…] o relógio aqui na freguesia […] tem um toque de quarto em quarto de hora e esses senhores perguntam porque é que o mínimo do mínimo às nove da noite, dez da noite não encerra, não desligam e voltam a ligá-lo às sete ou oito da manhã. Ora, se ele já tem tantos anos a funcionar, os habitantes de Campo nunca reclamaram, que ideia é esta vamos agora tirar, mudar o sistema de funcionamento da máquina." (Presidente da Junta de Freguesia - Entrevista Nº 10)

> "[…] as pessoas não convivem, não fazem nada, inclusivamente até tentarem tirar tradições da aldeia, inclusivamente e sino e o relógio ao Domingo quiseram tirar […] que não podiam dormir ao fim de semana […] as pessoas que vêm de fora […] tentaram, só que sabes que ali na aldeia também não brincam com aquela gente, […] que mais não seja o sr. F., o que manda lá, o que praticamente manda na freguesia a nível religioso, […] pronto, impuseram-se e puseram-se e andaram para a frente e não conseguiram tirar, pronto, conseguiram tirar, o relógio não toca o fim-de-semana todo, toca determinadas horas, mas a música, a música antes das missas não queriam, […] queriam silêncio absoluto para poder dormir, mas eles não deixaram, eu, por muito que me custasse, podes não concordar comigo, mas eu, se estivesse fora da terra, por muito que me custasse ouvir o sino a toda a hora e a música antes das missas, eu não

> me atrevia sequer a meter-me com isso, eu não era dali! […] são coisas antigas" (Professora Ana – Entrevista Nº 5).

Estas situações descritas no que diz respeito à presença de certos novos habitantes do espaço rural na actual conjuntura de valorização do rural como reserva de paisagem são bem sintetizadas por Lopes (2001) quando afirma que

> "Da «secundária» segunda habitação, frouxa nos seus efeitos de sustentação da economia local e quase parasitária, quando não negativa, no tecido social que não revivifica, temos já manifestações mais expressivas, elas também já hoje dispensadas de regulação efectiva. […] As populações urbanas que «vêm a ares» ao mundo rural não ajudam significativa e consistentemente o processo económico local porque satisfazem boa parte da procura – talvez a parte mais relevante – noutras paragens" (Lopes, 2001:8-9).

No mesmo sentido se situa a reflexão de F. I. Ferreira (2003a) na sua tese de doutoramento a propósito da análise da situação vivida num outro concelho do Alto Minho – Paredes de Coura –, quando afirma que

> "o «rústico» e o «típico» têm vindo a ser valorizados como características importantes das zonas rurais, mas em grande medida considerando-as como apêndices dos novos estilos de vida urbanos. Acontece, porém, que a transformação dos espaços rurais em meras «reservas» ou «museus», para corresponder a uma paixão bucólica de fim de semana revelada pelas gentes das cidades, não constitui um factor de desenvolvimento rural, pois desse modo tende a ser negado às populações locais o estatuto de cidadãos activos e sujeitos do seu próprio desenvolvimento" (Ferreira, 2003a:571).

Uma tal situação significa, portanto, que apesar da ênfase dada pelas políticas recentes à paisagem rural que a assumem como tendo um alto valor económico (Roca, 2001), não existem políticas de acompanhamento do desenvolvimento do espaço rural enquanto reserva de paisagem que contribua, de facto, para que ele beneficie dos potenciais efeitos de recomposição social e consequente revitalização económica que a entrada de novos locatários poderá fazer emergir. Além disto, porque a paisagem, mais do que uma expressão visual que espelha a história da acção do homem sobre a natureza, é um valor cultural, social e biológico que deve ser preservado e valorizado (Fadigas, 1993, cit. por Matos, 2001). Por outro lado, ainda, e novamente como afirma Ferreira, "é necessário pensar o mundo rural em termos de futuro, considerando-o não apenas «visitável», mas também «habitável»" (2003a:571).

Uma outra dimensão ao nível das vivências actuais nos espaços rurais que a dinâmica do projecto possibilitou constatar prende-se com as relações entre produção e consumo. Estas relações alteraram-se significativamente, podendo-se constatar que os habitantes rurais passaram de produtores a consumidores de bens de primeira necessidade, funcionando, deste modo, de acordo com a lógica de mercado dominante.

No entanto, tendo em conta o conjunto diversificado de problemas que, nos últimos tempos, pela força dos media, saltaram para a esfera pública associados aos riscos do consumo de bens produzidos em massa, muitos destes habitantes retomaram atitudes de produção que tinham abandonado como forma de prevenção desses riscos. Do nosso ponto de vista, esta retoma produtiva encontra paralelo com a atitude cada vez mais corrente das populações urbanas com maior poder económico e de acesso à informação que procuram consumir bens alimentares de produção biológica.

Estas mudanças são bem ilustradas por uma das educadoras envolvidas no projecto:

> "[…] já não têm que fazer o pão, não têm que o cultivar, basta é comprá-lo isso para eles é qualidade, só que com estas notícias que há agora, eu vejo isso pela aldeia que eu frequento mais, as pessoas já estão a querer fazer, terem elas as galinhas, terem elas as coisas de casa porque se calhar as outras já não são de tanta confiança, mesmo que vão trabalhar fora, já vêm para a aldeia fazer qualquer coisinha para pelo menos, aquilo sabem que é saudável, a tal horta biológica. […]" (Educadora Arminda – Entrevista Nº 2)

A saída das famílias, no âmbito de fenómenos de migração pendular, para o exercício profissional nos centros urbanos promove alterações no tecido social rural. A este nível regista-se a representação desta mesma educadora quando assinala também como marca de uma nova ruralidade o facto das crianças[165] valorizarem mais os pais que correspondem aos estereótipos urbanos em detrimento daqueles que trabalham na terra:

> "[…] as crianças valorizam mais os pais que vão trabalhar fora do que o que os que trabalham a terra. […] Eu acho que é por causa da televisão e revistas e top models e barbies e coisas do género. Estereótipos que se criam, em que uma pessoa de sucesso é uma pessoa que tem um grande carro, que anda de fato e gravata, anda com marca não sei quê, usa o after-shave x ou y começa logo desde pequeninos a

[165] Às crianças, por serem o grupo maioritário a participar no projecto, dedicar-nos-emos mais detalhada e aprofundadamente no ponto seguinte deste capítulo.

> criar a ideia de que esses é que são os bem sucedidos e eu tento transmitir a ideia de que podem ser os mais bem sucedidos, mas não os mais felizes" (Educadora Arminda - Entrevista Nº 2)

No entanto, como refere uma professora, a quimera da cidade nota-se mais nos jovens do que nas crianças pequenas e, particularmente, naqueles que integram o que designa por famílias disfuncionais:

> "[…] é claro que as crianças com famílias mais disfuncionais têm esse tipo de sonhos, mas não ao nível de pequenino, nem primeiro, nem segundo, nem terceiro, nem quarto ano, […] eu estou com a ideia, eu sinto que as crianças de doze, treze, catorze anos de famílias mais disfuncionais têm essa quimera da cidade, as marcas, essa vida, eu penso que é mais nelas, nas minhas há o cinema, há o MacDonald`s quando lá vão também é o parque, porque aqui nós não temos as estruturas de recreio que se encontram na cidade, um parque na aldeia, as crianças eram felicíssimas porque além do parque têm os campos e isso era realmente bom… […] não sinto até ao quarto ano essa grande ânsia de ir assim para a cidade, não sinto […]" (Professora Maria da Luz - Entrevista Nº 8)

Esta designação de famílias disfuncionais que a professora adopta não nos parece ser a mais adequada para explicar a situação. Embora reconheçamos a existência deste tipo de famílias nos contextos envolvidos – se adoptarmos a designação corrente que as categoriza como aquelas em que se verificam problemas de ordem interna onde se destacam a violência e a negligência –, parece-nos mais plausível pensar, para a situação em análise, em famílias de baixos recursos no seio das quais os jovens, confrontando as suas carências aos mais diversos níveis com a imagem de abundância do mundo urbano que lhes chega pelos media, alimentam o desejo de uma vida urbana ou, pelo menos, com as características que a configuram. Se os adultos o fazem, é ainda mais natural que tal aconteça com os jovens que já cresceram num mundo rural fortemente penetrado pela ideologia urbana, tanto mais que, como refere uma educadora, o estatuto social do urbano é mais valorizado do que o do rural ("[…] embora a nível de status social não há dúvida que pouco modificou." - Educadora Arminda - Entrevista Nº 2).

Reportando-nos agora aos efeitos provocados pelos fenómenos de escolarização nas últimas décadas, em muitas das aldeias do projecto verifica-se uma atitude diferente por parte dos pais relativamente à escola, traduzindo-se esta, cada vez mais, por receptividade à introdução de processos

pedagógicos de cariz inovatório, o que significa abertura a uma diversificação das estratégias de ensino-aprendizagem

> ("[…] as pessoas porque viveram e vivenciaram uma escolaridade diferente, procuram já uma escola diferente que não se limite, de facto, ao acto de ler, escrever e contar. Penso que já se sente, já se sente e se nem todos pensam assim ali a maioria dos pais já acabam por pensar desta forma e induz os outros." - Professora Adelaide - Entrevista Nº 9).

Este conjunto de marcas ilustra alguns dos contornos comportamentais que as populações rurais envolvidas no projecto apresentam no dia a dia das suas vidas, que se configuram como novas formas de viver no campo – novas ruralidades. Com Einsenstadt (s/d, cit. por Sarmento, 2004), poderíamos dizer que estas novas ruralidades são dimensões culturais, formas de modernidade, que coexistem num modelo hegemónico de modernidade.

Estas novas ruralidades, apesar de se poderem constituir como exercícios de cidadania que decorrem da integração local de modelos societários impostos pelo mundo urbano, não são, contudo, sinónimo de um desenvolvimento rural construído de forma participada e, como tal, cidadania com significado de participação política nos destinos da cidade. Como afirma Correia (2005a), são cidadanias anorécticas porque feitas de privação. São, portanto, formas adaptativas e de resistência à desfragmentação que os modelos de desenvolvimento vigentes implicaram para o campo, que em vez de se constituírem como mais-valia para os contextos rurais poderão acabar por os excluir ainda mais do desenvolvimento.

Nesta perspectiva, torna-se necessário que nova ruralidade signifique cidadania, de facto, em ordem a um desenvolvimento rural constituído como construção colectiva.

Para que tal aconteça, a nova ruralidade precisa ser enquadrada, segundo Fernández (2002), política, institucional, económica, cultural, ambiental e territorialmente.

Do ponto de vista político, o rural tem que ser tomado como parte integrante da vida pública, criando-se, para isso, condições para que, através de uma lógica de democracia participativa, seja possível alcançar qualidade de vida em contexto de desenvolvimento integral da pessoa e dos recursos de que dispõe; institucionalmente, deve prevalecer um estado de direito com

autonomia para a gestão territorial; no campo económico, o mundo rural deve poder orientar-se pelos princípios de uma economia social, que impõe responsabilidades sociais ao mercado; culturalmente falando, trata-se de reconhecer e valorizar a diversidade cultural; do ponto de vista ambiental, o enquadramento do mundo rural deve ser assegurado pela observação dos princípios do desenvolvimento humano sustentável em que se prevê a integração racional dos recursos ambientais ao serviço do progresso e da qualidade de vida; por último, territorialmente, o mundo rural deve constituir-se como a síntese construída em autonomia entre projectos regionais e locais, o que pressupõe uma articulação territorial planificada (Fernández, 2002).

6. Crianças de meio rural

> "[…] porque muitas vezes a gente pensa que os meninos das escolas rurais não fazem perguntas difíceis e às vezes até fazem" (Professora Anabela - Entrevista Nº 6)

Muitas vezes, nos círculos profissional e de amizade, contactamos com representações sociais sobre as crianças das aldeias que as revelam, entre outras, como "bichinhos do mato", "selvagens", ou "atrasados".

Embora muito distantes no tempo, estas representações sociais não deixam de estar em consonância com aquelas de que se serviram os liberais, os capitalistas e, mais tarde, os republicanos letrados para discriminar os camponeses e os tentar subjugar – não foi por acaso que, como já noutro ponto referimos, os republicanos, embora apologistas da universalidade dos direitos cívicos e políticos, não alargaram o direito de sufrágio aos campos (Silva, 1998).

De uma maneira geral, este conjunto de representações mais não corresponde do que a visões urbano-centradas de superioridade sobre os meios rurais e, além disto, traduzem o não reconhecimento da diversidade que consubstancia a sociedade em que se vive. No mínimo, poderão representar desconhecimento dos contornos globais da sociedade portuguesa actual, mas mesmo assim não deixam, contudo, de ser a verbalização de atitudes anti-democráticas que radicam na ideologia passada do Portugal uno e indivisível.

As crianças que vivem em meio rural são crianças. E também fazem perguntas difíceis! Por que não haviam de fazê-las?

O projecto desenvolvido, radicado na acção das escolas e dos jardins de infância em interacção com os contextos rurais onde existiam, teve nas crianças o primeiro referencial impulsionador do desejo de mudança, tomando-as como actores sociais com direitos e, neste sentido, com capacidades de acção transformadora das realidades em que vivem.

No entanto, quer na escola, quer no jardim de infância, mas com maior incidência na primeira, a passagem das crianças de consumidores da acção educativa do adulto a co-construtores de processos educativos e de aprendizagem no contexto colectivo de sala de aula/jardim de infância não foi uma conquista linear, fácil e rápida e casos houve em que nem chegou a acontecer de todo.

Nesta perspectiva, para vários actores do projecto foi mais fácil falar sobre as crianças do que dar-lhes voz. Não obstante, consideramos muito importante que estes discursos tenham ocorrido porque se conseguiu que eles, muitas vezes, fossem dedicados a uma reflexão sobre as crianças e não sobre os alunos, embora enquadradas pelo contexto institucional escolar.

No âmbito destas reflexões, se, por um lado, tentámos problematizar sistematicamente a participação das crianças assumindo uma atitude estratégica de indução de mudanças na relação pedagógica e nos processos de ensino-aprendizagem, por outro, ao fazê-lo, estávamos explicitamente a fazer passar a ideia da importância da voz das crianças no processo investigativo em que nos encontrávamos, contrariando, deste modo, preventivamente, possíveis representações dos actores consonantes com as resistências de algumas ciências sociais em aceitar o testemunho infantil como fonte confiável e respeitável na pesquisa (Quinteiro, 2004).

Da nossa parte, a recolha das vozes das crianças aconteceu naturalmente quando com elas participávamos nas actividades do projecto ou, então, através de conversas mais ou menos alargadas em termos de número de participantes que se organizaram para o efeito.

Com o material recolhido em ambos os sentidos é possível ilustrar quais os contornos que a vida das crianças dos meios rurais envolvidos no projecto

assume em contexto de novas ruralidades. Analisemos alguns deles, cruzando-os com representações sobre traços de personalidade rural.

A existência de animais no campo é uma das suas marcas distintivas, diga ela respeito à sua ligação com o consumo humano de carne ou ao apoio que prestam aos habitantes rurais nas actividades agrícolas e da pastorícia.

Conforme as aldeias onde residem se situem mais próximas ou mais afastadas dos centros urbanos, ou as suas famílias trabalhem dentro ou fora da aldeia, assim as crianças terão maior ou menor contacto com os animais. Por isso, já não é raro verificar que muitas delas, mesmo vivendo numa aldeia, não partilham o espaço circundante da habitação familiar com animais:

> "[…] eu sinto que já [não há] nenhum menino aqui que me tenha uma vaquinha e eu entendo-os, quando eu já cá trabalhei havia vaquinhas, íamos ver os moinhos […]" (Educadora Carla - Entrevista Nº 3)

Este afastamento relativamente aos animais implica, entre outras coisas, que muitas crianças rurais já tenham alguma dificuldade em perceber a proveniência de certos alimentos que habitualmente consomem e reajam tal como o fazem muitas crianças urbanas – por exemplo, o leite vem do hipermercado onde se costuma ir fazer compras com os pais em passeio de fim de semana e não da vaca…

Tradicionalmente, as crianças de meio rural, além de brincarem por todo o espaço da aldeia, faziam-no por recurso a brinquedos que elas próprias muitas vezes construíam. Hoje, acedem aos brinquedos massificados, vêem televisão e, por isso, embora contactem permanentemente com a natureza que os rodeia, estão mais confinadas ao espaço fechado da sua habitação:

> "hoje em dia já é muito complicado considerares uma criança porque têm acesso a televisões, playstations e essas coisas todas, é um bocado complicado, mas são crianças que vivem mais em contacto com a natureza, […]" (Educadora Arminda - Entrevista Nº 2)

Um pouco no mesmo sentido vai o discurso da educadora Beatriz do qual emerge um certo sentido de hibridez das crianças rurais. Para esta educadora, as crianças mantêm ritmos e características de vida rurais onde o trabalho agrícola assume particular importância (Sarmento e Oliveira, 2004), convivendo com a cultura urbana sem sair da sua aldeia:

> "[…] elas estão no meio rural, mas têm motivações e têm contactos com muita coisa que não passa pelo meio rural, […] ou seja, sinto que há ali uma dupla personalidade, pronto, mal usada a palavra, mas ao mesmo tempo que são crianças que têm os timings calmos, não têm horários, os pais estão presentes, as avós estão presentes, vão e vêm, vão à feira, vão almoçar a casa, as coisas são feitas com muita [calma,] vêm para o terreiro, vão ajudar a cortar as ervas, vão ajudar a semear, […] também têm aptidões e respondem a muitas coisas que têm a ver com o meio urbano" (Educadora Beatriz - Entrevista Nº 1)

Em resumo, esta hibridez das crianças rurais, que traduz novas ruralidades, resulta da síntese que estas fazem da sua vivência entre dois mundos. A propósito, como escrevemos num outro registo,

> "Encontram-se em meio rural, num mesmo espaço e tempo, crianças que consubstanciam a sua vida: entre o dar de comer à tourinha e o prazer lúdico do gameboy; entre o fiado na venda, quando faz falta um quilo de arroz ou uma lata de salsichas e a compra, a pronto pagamento, nos centros comerciais ou nas lojas da cidade, de umas sapatilhas da Nike para usar ao Domingo; entre as relações familiares de proximidade e os divórcios da novela das 2, das 5 ou das 7; entre o preconceito contra as liberdades da mulher e o avô que já não trabalha na pedreira e fica em casa, qual dona de casa prendada, a tomar conta dos netos e que até já sabe fazer uma trança à neta; entre a avó que não consegue decifrar uma letra, os pais que pouco sabem ler e o trabalho de casa escolar que faz apelo à participação de toda a família; entre a vizinha que tem galinhas poedeiras e os ovos que se vai à venda comprar; entre a história, que foi noticiada no telejornal, do menino que se levanta às 6 horas da manhã para acompanhar os pais no périplo de transportes até chegar à escola próxima do emprego daqueles, às 9 horas, e o conforto de se saber que a escola fica já ali e onde se pode chegar descendo um pouco o monte a correr com os amigos ou em viatura própria num minuto; entre as brincadeiras monte acima ou abaixo com o cabelo ao vento, na companhia de amigos mais pequenos ou mais velhos, e as brincadeiras solitárias em frente ao computador que o padrinho que veio da França ofereceu; entre as músicas da Nelly Furtado ou da Shakira e as rimas dos cantares ao desafio do Quim Barreiros ou das(os) virtuosas(os) locais, nas festas de Verão, ou dos cânticos religiosos que se propagam milagrosamente pelos altifalantes estrategicamente colocados na aldeia" (Oliveira, 2004:7-8).

Apesar de todo o conjunto de influências provocadas pela penetração do urbano nos espaços rurais, as crianças mantêm, no entanto, uma forte ligação à terra –

> "[…] elas gostam da terra. Às vezes quando vimos trabalhar para o recreio, […] primeiro que se quedam, primeiro que se sosseguem… elas precisam de mexer na terra. A nós já nos faz assim mais impressão aquele pó, mas elas gostam, […] e sentirem a terra […]" (Professora Maria da Luz - Entrevista Nº 8) –

que não só decorre do facto de viverem em contextos ainda fortemente marcados por uma ambiência natural, como de culturalmente serem envolvidas por estratégias familiares que as tomam como membros activos no desenvolvimento do grupo.

Nesta perspectiva, e tal como tradicionalmente acontecia, as crianças participam em tarefas domésticas – mantendo-se a este nível uma divisão por género em que às meninas são cometidas as tarefas de limpeza e de cozinha tradicionalmente a cargo das mães, embora já não seja raro que os meninos sejam também envolvidos neste tipo de tarefas – e nas actividades agrícolas com que a família tenta aumentar o pecúlio familiar em contexto de pluriactividade:

> "Eu quando saio da escola vou para casa […] e vou ajudar a minha mãe a varrer a casa. […] No fim de semana, quando acordei tomei o pequeno almoço e fiz a cama e eu e a minha mãe começámos a limpeza, depois fomos dar comidas aos animais e depois eu e o meu irmão fomos com a minha avó semear as batatas, depois vinha a minha mãe também semear as batatas e as hortaliças e os legumes. […]" (Dora, menina de 9 anos)

> "Eu no fim de semana passado, de manhã, fiz os trabalhos de casa. Depois fui ajudar os meus pais a cortar erva, fomos descarregar, fui ajudar a minha avó a fazer a comida. No Domingo fomos fazer um piquenique […] Ajudei a assar a carne, chegaram os meus amigos e fomos brincar, depois, fui com os meus pais passear até à casa do guarda a pé. […]" (Telmo, menino de 8 anos)

> "[…] Fiquei a lavar a louça, a lavar a roupa e a varrer a casa, a dar comida aos animais e a regar as plantas e também a pôr a roupa a secar e a lavar o fogão. Quando a minha mãe chegou a casa mandou-me ir brincar um bocado enquanto que ela fazia o comer, mas antes de ir brincar fui ajudá-la a pôr a mesa. […] E à tarde fui com a minha avó à leira apanhar couves para as galinhas e para os pitinhos e também ajudei a minha tia a regar as plantas […]." (Lara, menina de 10 anos)

> "Eu nas férias ajudo a minha mãe a fazer a cama, a limpar o pó, a limpar a casa, também ando de bicicleta com o meu pai. Também quando é tempo do campo vou com a minha mãe e ajudo-a. Também ajudo a lavar o carro, a pôr a roupa a secar […]." (Baltazar, menino de 10 anos)

> "Eu quando vou para casa ajudo a minha mãe a limpar a cozinha, dou comida aos coelhos, às galinhas e aos pitos. Ao fim levo lenha para dentro de casa e acendo o lume para fazer a comida. Algumas vezes faço bolos, outras vezes limpo a casa e aspiro, faço as camas, vou ao campo buscar erva para os coelhos. […]" (Norberta, menina de 10 anos)

As crianças de meio rural participam, portanto, no círculo familiar como elementos activos (Frazão-Moreira, 1996), traduzindo-se esta participação pelo desempenho de tarefas a par dos adultos ou como complemento da sua acção familiar em que o factor idade parece ter uma importância relativa e variável, mas que integra globalmente os mecanismos educativos em contexto rural. Deste modo, as crianças são tomadas como actores e autores da família e,

como tal, são desde cedo iniciadas nas acções da vida global da família pelo trabalho.

Contudo, fruto dos tempos que se vivem em que a escolarização assume cada vez mais importância na vida das famílias no campo, esta iniciação já não corresponde estritamente aos padrões educativos tradicionais da família camponesa. Pelo contrário, integra novas formas de pensar as crianças que são variáveis e dependentes dos recursos económicos familiares, dos valores educativos e das aspirações de mobilidade ou de reprodução social (Wall, 1998) – já não se pensam as crianças como apenas os futuros camponeses que assegurarão a casa da família, mas também como actores com direito a "serem alguém", a terem um curso, por exemplo.

A vida das crianças resulta, assim, no seio da família, e em sede da sua transformação na actualidade, da conciliação e da oscilação permanentes de/entre os valores antigos e os novos (id.), em que ainda marca presença determinante a transmissão oral do conhecimento e o ensino e a aprendizagem se realizam de forma contextualizada e muito associados à acção (Frazão-Moreira, 1996), em concomitância com processos educativos marcados pela influência dos media.

Para alguns professores do projecto este modo de vida das crianças assegura-lhes uma aproximação global à vida no seu todo, porque a vivem quotidianamente, possibilitando-lhes, deste modo, a aquisição de grandes conhecimentos de carácter geral. Estes conhecimentos, no entanto, não lhes chegam para corresponder às exigências dos conteúdos escolares, pois estes baseiam-se na universalidade e remetem para a abstracção e os conhecimentos que as crianças detêm, porque radicam na experiência do dia a dia, são saberes práticos e ecologicamente consubstanciados no ver fazer, no ouvir dizer e no acreditar para saber (Iturra, 1990a, 1990b), o que colide, à partida, com a instituição escolar porque integram a mente cultural[166] (Vieira, 1998) com que esta tem dificuldade em lidar

[166] Num estudo em que analisa a questão do insucesso escolar a partir de uma visão antropológica, Ricardo Vieira (1998) afirma que "o professor não está treinado para entender a mente cultural. O professor está treinado para entender que enquanto não se sabe a cultura racionalista não se sabe nada. Até porque, ouvir o outro conhecimento, é descer do pedestal, já que ele advém do mundo do trabalho que é sempre um mundo substimado, ignorante. Aliás, na cultura cristã, que é onde tudo isto se passa, quem tem de trabalhar com as suas mãos é justamente porque é ignorante, porque não teve cabeça." (Vieira, 1998:26)

("[…] gosto de trabalhar com os miúdos da aldeia [porque] acho que eles são crianças muito sabedoras, até são capazes de ser fracos, sei lá, no currículo que a gente tem que lhes ensinar, mas são crianças que têm tantas vivências e nos ensinam tantas coisas, […] que é muito bom trabalhar com eles… a franqueza dos meninos, a maneira como eles nos expõem os problemas deles, as observações que fazem… olha, gosto muito de trabalhar ali. […]" - Professora Ana – Entrevista Nº 5).

Porque vivem em contextos onde as relações humanas assentam em bases de grande proximidade e de vizinhança, a socialização das crianças de meio rural processa-se através de mecanismos de vaivém permanente entre o seu espaço familiar e o dos outros, desenvolvendo-se, assim, em círculos de protecção em que os adultos e os pares constituem uma rede de afectos omnipresente que os torna tendencialmente solidários. Como refere uma educadora:

"Ah, são muito mais solidários, muito mais amigos, ou são primos ou conhecem o primo, ou porque […] são vizinhos e já foram à casa uns dos outros, ao passo que na cidade praticamente conhecem-se só naquele contexto escolar, […] fora do contexto escolar pouco contacto têm uns com os outros […]" (Educadora Arminda - Entrevista Nº 2)

Ainda a este nível, tomemos agora para análise o extracto de uma conversa que mantivemos com um grupo de crianças que tinha saído da escola rural para integrar, num ciclo de escolaridade subsequente, escolas urbanas:

"Filipe – A nossa infância foi diferente da dos outros... na cidade chegam às três horas vão embora, aqui é diferente, convivemos mais uns com os outros, fazemos coisas diferentes que eles não têm oportunidade de fazer porque não têm espaço suficiente.
Judite – Temos mais privacidade…
Marques – Vocês têm mais privacidade?
Judite – Quando andávamos aqui, sim, lá em baixo andam sempre a cochichar.
Marques – Ah, engraçado, essa ideia nunca… portanto, a ver se eu percebi…
Filipe – … é que lá em baixo são quinhentos alunos, aqui são dez, vinte ou trinta, é diferente, aqui eu sei o nome deles todos, lá em baixo sei o nome de alguns, mas não sei de todos.
Marques – Portanto, na outra escola há menos privacidade?
Judite – Há.
Marques – É engraçado, porque reparem nisto, aqui é um meio mais pequeno, portanto, como ele dizia toda gente se conhece, mas ela está a dizer que tinha mais privacidade aqui, ou seja podia controlar melhor a sua vida do que lá… parece uma coisa…
Cláudia – … eu penso que é porque aqui as pessoas estão mais próximas e conhecem-se mais, lá, por exemplo, eu não conheço a escola de A., mas em V. há muitas situações em que, por exemplo, uma pessoa vem diferente para a escola, toda a gente fala, agora eu acho que se fosse aqui que acontecesse isso, como já conheciam a pessoa a maneira como... a parte exterior dela não interessava muito, agora em V., pelo menos, as pessoas como não se conhecem tanto, falam mal da pessoa sem a conhecer e se calhar quando a vão conhecer, a pessoa não é mesmo nada o que estávamos à espera.

Judite – Quando eu uma vez torci o pé aqui na escola, e pronto, fui ao centro de saúde e lá disseram-me para andar com um sapato largo, e então eu andava com uma pantufa, então depois fui ensaiar para a cantata lá em baixo em V. P. A. e começaram todos a gozar: " aquela não deve ter sapatos" e não sei quê.
Cláudia – … e nem sabiam o que é que ela tinha, ela tinha razões para andar assim. Acho que as pessoas criticam um bocado.
Marques – Será que isto que ela está a dizer tem a ver com isto, vejam se concordam comigo ou se eu estou errado. O facto de ela se ter aleijado, e aqui andar perfeitamente à vontade com uma pantufa porque era o calçado que mais se adaptava à situação de doença do pé dela, e portanto era como se estivesse em casa, lá ninguém pensa como se estivesse em casa, é isso? Daí a tal ideia de que não existe a mesma privacidade, será?
Cláudia – Eu acho que como é um local maior as pessoas têm mais preocupação de fazer isto e isto para agradar e para não parecer mal para as outras, e aqui ela estava no meio dos amigos dela e todos percebiam porque é que ela estava aqui, e lá não, lá há mais grupos, como são muitas mais pessoas dividem-se, e então num grupo sabem o que é que se passa, mas, por exemplo se fosse o caso da Judite, lá em baixo, o grupo da Judite percebia e gozava, mas era no sentido de brincar e não de tratar mal, e se calhar outro grupo que não conhecia a J. fazia o que os outros fizeram enquanto a Judite andava assim.
Filipe – Durante a escola primária aqui éramos todos amigos, agora lá em baixo somos amigos de duas ou três pessoas e o resto são tudo colegas de turma ou de escola.
Marques – Então, são essas as grandes diferenças que vocês encontram entre o terem andado numa escola da aldeia e agora numa escola da cidade, é ao nível das relações, das vivências das pessoas?
Cláudia – Eu penso que numa escola rural há mais união entre as pessoas, por exemplo, eu vejo os meus amigos a falarem de que a maior parte andou no C., os que iam para os tempos-livres e que tinham oportunidade de ir para os tempos-livres, iam para os tempos-livres e aí conheciam pessoas de outras escolas, pronto, mas havia pessoas que não tinham essa possibilidade, e chegava a hora de acabar a escola e iam para casa, e só conviviam na escola, e eu acho que aqui como tudo é mais pequeno é mais próximo, acho que andam mais juntos e têm mais coisas para as pessoas se unirem… como é mais pequeno e tudo. As crianças da cidade, pronto, estão juntas até às três horas, depois vão para casa e algumas nem saem de casa, são capazes de, por exemplo, se moram em apartamentos, costuma haver parques, então vão aos parques, mas não há lá muitas crianças não é? Aqui, por exemplo, não há um parque e acho que já se juntam mais, os sítios que frequentam acho que são muitos e em comum do que se for na cidade." (registo de uma conversa em grupo, 22-07-2003)

O conteúdo desta conversa reforça o que se tem vindo a analisar relativamente aos contornos das relações humanas no âmbito das quais as crianças de meio rural consubstanciam as suas vidas.

Nestes discursos está bem patente a tensão que as crianças do campo vivem na passagem de um contexto de vida organizado à escala humana em que a interdependência da comunidade se constitui como factor da sua coesão social para um outro, o urbano, em que essa escala se desfragmenta e se constituem grupos que se vão procurando configurar como partes de um todo com o qual tentam estar em permanente ligação sem que isso, contudo, signifique, muitas vezes, interdependência.

A aldeia é humana e geograficamente um espaço de pequena dimensão onde todos convivem e têm espaço suficiente para viver. O espaço urbano, caracterizado pela grande dimensão, não permite, no entanto, que se viva da mesma forma porque não existe espaço suficiente para as crianças poderem fazer coisas diferentes, como refere o Filipe. Entendamo-las aqui como poderem dominar todo o espaço onde residem, dando-se ao luxo de, dia a dia, optar pela parte mais conveniente ou apelativa para desenvolvimento do processo de construção da ordem social das crianças (Ferreira, 2004).

É também de domínio sobre a vida que se trata quando se fala em privacidade, como o faz a Judite.

Na aldeia todos sabem da vida de todos, verificando-se a inexistência de fronteiras demarcadas entre assuntos públicos e privados, uma vez que, numa lógica permanente de interdependência do grupo, ninguém se pode alhear do que diz respeito à vida que acontece na comunidade (Polanah, 1993).

A aldeia como um todo funciona, assim, como casa para todos quantos nela habitam, quase como se de um só agregado doméstico[167] (Aboim, 2003) se tratasse. Nesta perspectiva, a privacidade tem um sentido de grande amplitude, correspondendo ao espaço em que se consubstancia o conjunto de relações interdependentes que acontecem na comunidade. Por isso, na aldeia, quando se goza com alguém o discurso faz parte das relações privadas que aí acontecem. O gozo pode até não cair bem, mas como estamos em casa os seus efeitos não são indeléveis. Pelo contrário, passadas as fronteiras da aldeia, quando somos alvo de gozo ou crítica, como quem o/a profere não sabe das nossas razões nem nos conhece, sentimos a nossa privacidade invadida.

Em contraponto com a actual vivência de uma escola urbana de grandes dimensões, recorda-se a pequena estrutura escolar (Amiguinho, 2004) que se frequentou como local onde se podia ser quem se era e a nossa privacidade não era posta em causa, pois ela integrava a casa onde se vivia. Deste modo, não obstante todas as características de exterioridade que a escola encerra face à aldeia, pelo facto de integrar a escala humana em que vivem, as

[167] A utilização do conceito neste contexto é, obviamente, feita com carácter metafórico, pois "Mais abrangente do que a noção de família, definida pela existência de laços de sangue ou de aliança, o conceito de «agregado doméstico» designa o grupo elementar de solidariedade quotidiana, tendo como base um critério de co-residência entre indivíduos, que implica quer a partilha do mesmo tecto (critério locacional), quer a partilha de recursos e mesmo actividades (critério funcional)" (Aboim, 2003:13).

crianças de meio rural tomam-na como um prolongamento da sua casa, mais um espaço onde todos se conhecem e onde as suas redes de afectos se desenvolvem num contínuum comunicacional. Por isso, na escola da aldeia tinha-se amigos em qualquer um dos pares com quem se convivia, na escola urbana têm-se os pares essencialmente como colegas do mesmo ofício de aluno (Sirota, 1993; Perrenoud, 1995).

7. Síntese

Ao longo dos tempos, o campo foi sendo sucessivamente secundarizado em favor do urbano.

Com a ascensão da burguesia e o desenvolvimento das ideias liberais e do capitalismo acentuou-se o fosso entre campo e cidade, pois todo o investimento se direccionou para o processo de industrialização, considerando-se, à luz de uma racionalidade moderna, que os habitantes rurais não eram homo economicus (Silva, 1998).

No pós-Segunda Guerra Mundial este processo intensificou-se um pouco por todo o mundo ocidental, dando origem a uma desfragmentação social significativa. No caso do mundo rural português, devido à conjuntura política da época, a situação correspondeu à acentuação dos fenómenos de exclusão face ao mundo urbano que não mais se viriam a reverter até à actualidade.

Gradual, mas permanentemente, e de forma acentuada nos últimos tempos, a população portuguesa tem vindo a deslocar-se para o litoral e das aldeias para as cidades ou vilas na busca das condições de emprego que cada vez mais escasseiam nos seus locais de origem.

Não obstante com os financiamentos obtidos da União Europeia o país se ter transformado globalmente, aquilo a que se assiste é a uma morte lenta dos espaços interiores e, particular e essencialmente, do comummente designado por mundo rural, pois para ele ainda não houve políticas que o tomassem como parte cidadã, de facto, do conjunto nacional. Nesta perspectiva, são graves e cada vez mais acentuadas as assimetrias entre

centro e periferia, beneficiando quase exclusivamente o primeiro das ajudas comunitárias.

No entanto, o mundo rural continua a resistir, pois mantém-se como local de vida onde muitas vidas se jogam e se querem transformar.

O trabalho desenvolvido no âmbito do projecto que agora analisamos permitiu a constatação de múltiplas assimetrias e uma reflexão sobre elas que, orientada num vaivém permanente entre análises macro e microscópicas a partir do campo educativo, pudesse contribuir não só para a construção de mais conhecimento sobre os problemas vividos, como também para consubstanciar melhores e mais profícuas acções nos contextos rurais envolvidos.

Assim, em síntese, o conhecimento produzido sobre os contextos rurais envolvidos no projecto pode-se traduzir nas seguintes considerações:

Verifica-se que o desinvestimento de outrora e também da actualidade no mundo rural têm repercussões muito negativas em termos de desenvolvimento:

- As aldeias envolvidas padecem todas da falta de infraestruturas de apoio e de incentivo ao desenvolvimento social e cultural local consonantes com as necessidades que um mundo ideologicamente orientado para o urbano criou ao penetrar todo o espaço rural.
- Enquanto periferia do centro, e, nesse sentido, excluídas, as populações rurais tentam resistir, fechando-se em localismos que as encerram numa dupla exclusão e alimentam conflitos intra e inter-locais e se transformam em obstáculo ao desenvolvimento, não obstante se saber da sua capacidade de inovação e de mudança.
- Lideranças políticas locais há que, embora existentes como consequência do processo de desenvolvimento democrático do país, se movem, na ausência de políticas públicas para o mundo rural local e regionalmente concertadas, como se de poderes passados se tratassem não contribuindo, de facto, para que as aldeias progridam, mas reforçando o seu conservadorismo e um certo atavismo.

- Persiste um modelo de agricultura de sobrevivência e assiste-se ao desenvolvimento dos fenómenos de pluriactividade sem, contudo, se vislumbrar alternativas que revitalizem e ampliem o sistema produtivo.
- Fortemente penetrado pelo urbano, o rural configura-se em novas ruralidades que, no entanto, não correspondem a exercícios de cidadania participada que consubstanciem um desenvolvimento rural endogenamente radicado e, por isso, sustentavelmente implementado.
- Cada vez mais os espaços rurais se transformam em reserva de paisagem para usufruto dos urbanos sem que isso signifique maior desenvolvimento local. Pelo contrário, porque a entrada de novos locatários nas aldeias se processa mais numa perspectiva de descanso e lazer do que correspondendo a um investimento produtivo enquadrado em políticas nas quais também participem os habitantes rurais, tende-se para o choque cultural e para o desenvolvimento de novos sentimentos de exclusão (palimpsesticamente falando) face aos novos senhores da terra.

Em contexto de novas ruralidades que ainda mais não são do que formas-síntese dos resultados da penetração urbana no rural e, portanto, não correspondendo a uma cidadania como sinónimo de participação na cidade das populações rurais, as crianças surgem com um estatuto social reconfigurado (Sarmento e Oliveira, 2004).

São crianças que, como resultado global de uma vivência em famílias transformadas em que se misturam modelos educativos passados e recentes e pelo acesso aos media e a bens de consumo massificados – embora não nas mesmas condições em que o fazem as crianças de meio urbano –, vivem permanentemente em vaivém entre dois mundos. Daí, surgirem com uma certa hibridez em termos identitários.

As realidades vividas e constatadas configuram, globalmente, as situações de risco em que se encontram muitas das aldeias envolvidas no projecto. De uma forma ou de outra, todas elas apresentam traços de desfragmentação social, económica e cultural que precisam urgentemente ser repensadas em sede de políticas regionais e locais e na perspectiva de

construção de uma nova ruralidade que se traduza em desenvolvimento sustentável endogenamente construído.

CAPÍTULO VIII

PROFISSIONALIDADE DOS PROFESSORES E DAS EDUCADORAS DE INFÂNCIA ENVOLVIDOS NO PROJECTO

Quaisquer que sejam as circunstâncias do exercício profissional de professores e de educadoras de infância, este é marcado pelo efeito conjugado de factores políticos, históricos, económicos, sociais e culturais que consubstanciam factores estruturais e conjunturais nos quais o profissional-pessoa se constrói e se desenvolve; do mesmo modo, de acordo com o que o profissional-pessoa é, marca os contextos em que acontece.

O exercício profissional em meio rural desenvolve-se, pois, na confluência de factores que tanto radicam na exogeneidade, como na endogeneidade dos professores e das educadoras de infância.

Para os professores do 1º CEB, trabalhar numa escola de aldeia tem sido uma etapa incontornável no percurso de desenvolvimento da sua profissionalidade, pois o maior número de escolas deste nível de ensino situa-se em meio rural. Às escolas de meio urbano só se acede, em geral, com um já longo tempo de serviço ou, então, em início de carreira, em situação pontual de substituição de docentes mais velhos.

Embora só recentemente constituídas como profissionais, com as educadoras de infância que optam por uma carreira na rede pública verifica-se a mesma tendência.

Quer num caso, quer noutro, trabalhar em meio rural é, globalmente, uma forma de se ir ganhando tempo de serviço que possibilite fazer opções – continuar a exercer numa escola ou num jardim de infância de aldeia ou, pelo contrário, passar a trabalhar em contexto urbano, normalmente aquele em que os profissionais residem.

Esta etapa do percurso profissional tem sido também caracterizada por uma grande mobilidade. Até possuírem uma graduação profissional que permita integrar o Quadro de Escola ou alargar as possibilidades de se concorrer para o mesmo local onde se trabalhou, os professores e as educadoras percorrem inúmeros escolas/jardins de infância. Tal situação, inevitavelmente, tem repercussões nos profissionais, nas crianças com quem

trabalham e nas suas famílias. De acordo com as novas perspectivas das políticas educativas parece assistir-se a uma tentativa de reverter a situação, prevendo-se a possibilidade de os profissionais que integram os Quadros de Zona Pedagógica, se o desejarem e se mantiverem as condições de necessidade da escola/jardim de infância, requererem a recondução, por três anos, para os locais onde trabalham[175].

Na justa medida em que o meio rural tem sido secundarizado em relação ao urbano, também as escolas das aldeias têm sofrido com o desinvestimento global profundo das políticas públicas no campo. Assim, grande número de edifícios escolares situados em meio rural encontram-se degradados e com graves faltas de equipamento e material pedagógico-didáctico, embora aqui ou ali se tenha verificado algum investimento autárquico. Muitas destas faltas têm sido minimizadas pela acção dos professores e das educadoras, que se organizam para a angariação de fundos que permitam adquiri-los.

No que aos jardins de infância diz respeito, que só no período pós-25 de Abril se começaram a espalhar pelo território nacional, verifica-se a existência de muitas instalações que foram construídas com carácter provisório em pavilhões pré-fabricados e em edifícios disponíveis localmente, ou por aproveitamento de salas devolutas de escolas do 1º CEB que foram perdendo alunos. Neste período, e tal como aconteceu noutras áreas sociais, foi, segundo T. Sarmento, o movimento popular que procurou

> "dar resposta às solicitações de espaços e de responsabilidade organizativa para abertura de jardins de infância [e, neste sentido,] a proliferação de jardins de Infância pós-25 de Abril parece ter tido como objectivo imediato uma finalidade assistencial, admitindo-se a abertura de estabelecimentos sem condições mínimas adequadas e sob a responsabilidade de pessoas não credenciadas" (Sarmento, T., 2002:150).

A situação só viria a ser inflectida a partir da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, embora nesta a educação pré-escolar surja remetida para um plano secundário face à prioridade que é dada à educação de massas. No início dos anos 90, com o afastamento crescente do Estado em termos de responsabilidade na implementação de jardins de infância, assiste-

[175] No texto introdutório do Decreto-Lei nº 35/2003, de 27 de Fevereiro, sobre os concursos dos professores e educadores, alterado pelo Decreto-Lei nº 18/2004, de 17 de Janeiro, pode ler-se "faculta-se a possibilidade de recondução, por um período máximo de três anos, da afectação dos docentes dos quadros de zona pedagógica à escola em que tenham leccionado no ano anterior, quando a necessidade de serviço docente que deu origem à afectação se mantenha."

se a uma retracção na abertura destes estabelecimentos que, contudo, surge em paralelo com a crescente pressão social no sentido do alargamento da rede de educação pré-escolar (Sarmento, T., 2002).

Em 1997, com a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (Decreto-Lei nº 7, de 10 de Fevereiro), definem-se dois tipos de redes deste nível de educação, uma pública e outra privada. Na primeira, são incluídos os jardins de infância que se encontram sob a tutela do Ministério da Educação, da Segurança Social e das Autarquias; na segunda, incluem-se os estabelecimentos de ensino particular e cooperativo, os das instituições particulares de solidariedade social, bem como os de outras instituições sem fins lucrativos com actividades no campo da educação e do ensino.

Não obstante todo o conjunto de medidas políticas adoptadas e a evolução verificada em termos de expansão da rede de jardins de infância no território nacional e da qualidade física e material dos equipamentos ter melhorado substancialmente, muitas das instalações existentes, na actualidade, continuam a não servir devidamente os fins a que se destinam, como é o caso de alguns estabelecimentos dos contextos em que o projecto se desenvolveu.

Porque as aldeias se situam nos mais diversos pontos geográficos, muitas vezes distando longos quilómetros umas das outras ou dos centros mais próximos, e as instituições escolares nelas existentes são de lugar único, trabalhar numa escola ou num jardim de infância de uma aldeia significa, à partida, isolamento profissional. Este isolamento só é quebrado se o/a professor/educadora se abrir ao estabelecimento de relações interactivas com a comunidade em que trabalha, ou de acordo com a existência de dinâmicas informais em que os profissionais, por proximidade ou por afinidade, funcionam em projecto transformado em rede de sociabilidades alargadas, ou, ainda, e mais recentemente, de acordo com dinâmicas institucionais de projecto nascidas a partir dos Agrupamentos de Escolas.

Sendo a profissionalidade dos professores e educadoras de infância envolvidos no projecto marcada pelo exercício em meio rural, impõe-se que se reflicta sobre os seus contornos.

Assim, no primeiro ponto deste capítulo, discutir-se-á em torno dos percursos profissionais dos professores e das educadoras envolvidos no

projecto, assinalando-se a graduação profissional como factor determinante do acesso a um local de trabalho situado em meio urbano ou da opção pelo meio rural.

No segundo ponto, analisam-se razões enunciadas para a opção pelo exercício profissional em meio rural, assinalando-se que esta decorre da confluência entre a busca de realização profissional e percursos de vida de alguma forma ligados ao mundo rural.

Uma reflexão sobre a mobilidade docente integra o terceiro ponto, sendo esta referida como invariante na construção da profissionalidade docente.

O quarto ponto é dedicado à discussão sobre a experiência dos profissionais envolvidos em trabalho de projecto.

No quinto ponto, reflecte-se sobre as condições de trabalho em meio rural por referência ao isolamento profissional, ao estado dos edifícios escolares, ao seu apetrechamento em termos de equipamentos e materiais pedagógico-didácticos, e às possibilidades de relação com as comunidades.

No sexto ponto, discutem-se os sentidos atribuídos ao trabalho numa escola ou num jardim de infância desta natureza.

1. Percursos profissionais essencial ou exclusivamente desenvolvidos em meio rural – a graduação profissional como determinante do acesso ao urbano ou da opção pelo rural

Correspondendo as escolas situadas em meio rural, durante longos anos, a um número elevado face às escolas radicadas em meio urbano, parece justo afirmar-se que os percursos profissionais dos professores integram passagens mais ou menos prolongadas naquelas estruturas do sistema de ensino português. Intrinsecamente associado ao factor número de escolas, para esta situação tem concorrido o facto de, globalmente falando, a colocação dos professores em escolas de meio urbano ter uma relação muito forte com a variável graduação profissional (o resultado da equação classificação profissional + tempo de serviço), ou seja, os profissionais só acedem a estas escolas depois de terem percorrido um razoavelmente longo percurso de

serviço em escolas de meio rural – dependendo naturalmente esta tendência das características dos contextos geográficos em que residem, pois, se pensarmos em zonas densamente povoadas que possuem um maior número de escolas urbanas, o tempo de serviço prestado em escolas rurais poderá ser significativamente menor.

Nesta perspectiva, convocando a este nível o nosso próprio percurso profissional, o de um número muito significativo de colegas do mesmo curso (em 1978, a Escola do Magistério Primário de Viana do Castelo, onde estudámos, formou cerca de 120 professores) e o de muitos profissionais com quem temos trabalhado no âmbito dos projectos que o ICE apoia, verificamos que profissionalidade dos professores é fortemente marcada por percursos realizados em escolas situadas em meio rural. Muitos destes profissionais tiveram apenas passagens breves por escolas urbanas no início da sua carreira, em regime de substituição, e só muito recentemente acederam a estas escolas próximas ou relativamente próximas dos seus locais de residência, em meio urbano.

Embora haja situações em que o exercício profissional em meio rural decorre de uma opção consciente quando se está numa posição na carreira que permite fazer escolhas, a passagem por escolas daquelas características, quando a situação profissional não as possibilita, surge, à partida, como constrangimento, como assinala uma professora:

> "[…] um constrangimento provocado pelo sistema normal dos concursos. […] é uma opção e um constrangimento. Uma opção, digamos assim de que forma? Aquando dos concurso e nos é colocado um elenco de escolas, é óbvio que eu atendendo ao número que eu tenho na lista, digamos, de candidatos, de graduação do Quadro Distrital de Vinculação, eu tenho a consciência que não vou… só por muita sorte […] é que eu vou ter uma escola, uma boa escola digamos assim, em termos sobretudo de localização geográfica, de proximidades aos grandes meios urbanos […]" (Professora Josefina – Entrevista nº 6).

Como assinalámos noutras circunstâncias, tal situação parece configurar-se

> "como uma espécie de castigo que os professores têm que suportar até conseguirem, pela força da capitalização de anos de serviço e alguma sorte, aproximar-se dos seus locais de residência/família, que, normalmente, se situam em centros urbanos." (Sarmento e Oliveira, 2003).

Relativamente à situação das educadoras de infância verifica-se a mesma tendência no que à rede pública diz respeito. Como refere uma educadora,

> "Eu penso que é porque são os que têm mais vaga, tenho estado em locais onde mais ninguém lhes interessa estar! Não é opção minha […] acaba por ser uma contingência […] as escolas mais perto das cidades ou das vilas estão todas ocupadas por efectivas, nunca vêm a concurso, as que vêm são mais as periféricas, e são essas que sobram para nós."" (Educadora Arminda – Entrevista Nº 2).

O exercício profissional em escolas e em jardins de infância de meio rural surge, deste modo, como um dado incontornável no desenvolvimento da profissionalidade dos professores e das educadoras, que se vai processando de forma gradativa na sua tentativa de se aproximarem o mais possível das suas residências familiares, em meio urbano – de aldeias mais isoladas para aldeias mais próximas de vilas ou cidades.

Restringindo-nos aos profissionais de educação que desenvolveram o projecto, verifica-se, globalmente, a mesma tendência, o que, aliás, se pôde também confirmar no decurso das entrevistas realizadas. Dos nove professores e educadoras entrevistados individualmente, sete assinalam que o seu percurso profissional tem sido essencial ou exclusivamente desenvolvido em escolas/jardins de infância de meio rural –

> "Sempre em jardins de infância rurais." – (Educadora Carla - Entrevista Nº 3);

> "A maioria rurais, urbanas tive quê… um ano, dois talvez, aqueles primeiros anos em que a gente apanhava quase… sei lá… o final do ano nas escolas aqui pertinho de Braga, eu já estive mesmo aqui no centro da cidade a trabalhar, mas foi por pouco tempo, três meses, quatro, um ano inteiro nunca estive… um ano completo nunca estive em escolas urbanas." (Professora Anabela - Entrevista Nº 6).

No entanto, no conjunto geral dos profissionais envolvidos vários casos houve de opção absoluta pelo trabalho em meio rural, apesar da posição na carreira já permitir trabalhar no contexto urbano.

2. Opção pelo trabalho em meio rural – o efeito conjugado de uma busca de realização profissional e de percursos de vida ligados ao rural

Como vimos, as razões estruturais que estão na origem do exercício da profissão numa escola ou num jardim de infância de aldeia radicam na graduação profissional com que os profissionais se opõem ao concurso nacional, pois é ela que permite, em qualquer circunstância, que os professores e as educadoras façam opções.

O conjunto de profissionais envolvidos no projecto de que damos testemunho integrou professores e educadoras em situações profissionais diversas, ou seja, pertencendo ao quadro de escola/jardim de infância, ao quadro de vinculação ou sendo contratados e com tempos de serviço que iam dos 2-3 aos 32 anos. Pelas razões estruturais expostas, só se pode reflectir em termos de opção de trabalho em meio rural relativamente àqueles que se encontravam nas duas primeiras situações e já com um tempo de serviço considerável.

Ao longo de doze anos de experiência no âmbito do PER temos podido constatar que quando a opção é feita no sentido de se trabalhar em meio rural – corresponda esta opção a uma escolha absoluta porque já se está numa posição na carreira que a permite, ou relativa, na medida em que é feita através da gestão do constrangimento que advém do facto de não se poder, literalmente, optar, e das possibilidades oferecidas pela existência de concelhos próximos da área de residência que permitem escolher escolas de meio rural em detrimento de outras de maior dimensão em meios mais urbanizados do mesmo concelho –, várias razões presidem à escolha, ancorando-se estas no efeito mais ou menos conjugado de dimensões pessoais – assumindo aqui importância significativa a relativa proximidade ao local de residência –, profissionais – fundamentalmente, possibilidades ou qualidades de trabalho em contraponto com o desenvolvido numa escola urbana, decorra o conhecimento que sobre esta se detém de experiência própria ou de representações construídas a partir do que se ouve ou do que se lê –, e das culturais locais – as idiossincrasias do mundo rural.

Estas situações verificaram-se também entre os professores e educadoras do projecto. Havia os que trabalhavam em meio rural por opção

absoluta e outros que o faziam como resultado de uma gestão dos constrangimentos associados à sua situação profissional e das possibilidades de exercer profissionalmente em instituições escolares de aldeia. Em qualquer circunstância, na base desta opção encontram-se as razões a que atrás aludimos.

Vejamos, então, pelas vozes dos actores, quais os sentidos que as traduzem, focalizando a atenção nas questões profissionais e nas que estão relacionadas com as culturas locais.

A realização profissional é uma condição básica para o exercício da profissão. Trabalhar em meio rural pode permiti-la, estando na sua base as possibilidades de um trabalho pedagógico mais próximo e diversificado com as crianças –

> "Neste momento não tem nada a ver com o caso, pronto, gostei de lá estar porque há um maior envolvimento com as crianças porque elas são poucas, porque sinto que posso dar um ensino muito mais apoiado e dinamizado aos miúdos […]" (Professora Anabela – Entrevista Nº 6) –,

as possibilidades de envolvimento com o local –

> "Sim, gosto mais, por isto que te disse, acho que me realizo mais […] Gosto de me envolver muito, muito na freguesia com as pessoas e, de facto, isso leva-me a sentir-me também mais realizada e, portanto, trabalho para me realizar" (Professora Adelaide - Entrevista Nº 9) –,

ou uma consciência político-profissional da qual emergem intenções de contribuir para o desenvolvimento das crianças e das comunidades rurais que, não obstante todos os avanços feitos, continuam a revelar défices de desenvolvimento –

> "[…] de alguma forma quero dar o meu contributo para que esses défices ou fragilidades do mundo rural sejam superadas e […] para que outras crianças não sejam vítimas como a escolaridade que eu tive. Por outro lado também para mostrar aos docentes que é possível contornar-se ou superar-se, através dos nossos esforços os constrangimentos desse mundo rural podem transformar-se em recurso, podemos através do nosso trabalho e de parceria podemos mobilizar, conseguimos transformar esses obstáculos em recurso […] também sei o seguinte: que em meio urbano normalmente há todos os recursos, não se pode generalizar, há sempre casos, mas na grande maioria são escolas bem dotadas, são escolas centrais, que merecem uma atenção […] mais privilegiada dos autarcas e de outras entidades, como as universidades e de outras entidades que têm interesses diferenciados em matérias também distintas e […] também sei que nesse tipo de escolas há muitos vícios e há factores impeditivos que nos levam a nós a desenvolver um tipo de trabalho menos

> activo e, então, prefiro realmente trabalhar… escolas de contornos mais rurais" (Professora Josefina - Entrevista Nº 7).

Como se pode verificar, estas três vertentes justificativas de uma opção pelo trabalho em meio rural no que respeita à dimensão profissional radicam no contraponto que se estabelece com o exercício da profissão em meio urbano. Embora consideremos que não está em causa uma versão apologética acrítica do small is beautiful, cremos que estes discursos relevam a importância da escala humana como campo de possibilidades para o desenvolvimento de um trabalho educativo e pedagógico reconfigurador da profissão docente e dos papéis ou funções da instituição escolar.

Nesta perspectiva, não obstante em meio urbano ser possível promover esta reconfiguração, o meio rural, pelas dimensões, pela espessura das relações que daí pode decorrer e pelo desafio profissional que pode constituir a escassez de recursos, apresenta-se como um contexto mais favorável ao exercício da profissão docente.

Relativamente à dimensão que contempla as idiossincrasias do mundo rural em que também assentam as razões da opção pelo trabalho em contextos desta natureza, vários discursos, através de um registo sensível, apontam para uma identificação com as suas características naturais – a natureza em todo o seu esplendor:

> "[…] concorri para meio rural […] e eu não voltei a concorrer para não sair do meio rural, ou seja, eu poderia aproximar se calhar para um meio mais urbano e por opção não quis concorrer e preferi ficar no sítio onde estou pelas características […] primeiro pela pureza do local, e isso a mim tem muito a ver comigo […] Eu gosto de sítios com muito sol, com muito céu, com muita árvore […] por natureza não sou uma pessoa de estar fechada num sítio […]" (Educadora Beatriz – Entrevista Nº 1);

> "[…] eu penso que eu sou mais feliz a dar aulas aqui, identifico-me mais com uma escola rural. Eu gosto muito de estar junto à terra, de ver crescer as plantas, de sentir a frescura das ervas, mexer na terra […], os bichinhos, tudo isso que existe no campo me diz muito. […] no campo eu encontro uma sensibilidade diferente daquela que existe no meio de tanto cimento e essa sensibilidade que nós encontramos é o orvalho, são as ervas, é o jardim, é a árvore, tudo à minha volta me sensibiliza duma forma muito especial e faz-me ganhar gostos que talvez na cidade [fossem] abafados e não me lembrasse tanto e, então, aqui, eu vou mais ao encontro do gosto das crianças, embora às vezes me faça repensar muito, muito, mas aqui na aldeia eu vou mais ao encontro daquilo que elas gostam, […] eu penso que também me faz voltar também muito ao passado, faz-me sentir-me mais… que chego mais às crianças aqui na aldeia." (Professora Maria da Luz - Entrevista Nº 8);

para uma identificação com as características dos habitantes rurais, que traduzem a possibilidade do estabelecimento de relações de grande proximidade, que tanto podem ter repercussões no acto pedagógico, como na transformação do profissional de educação em agente de desenvolvimento local:

> "[…] É uma opção. […] penso que as pessoas são muito mais, são mais humildes e acolhedoras e depois eu como […] também sou uma pessoa simples e gosto de aproveitar riquezas que essas pessoas têm e rentabilizar na escola […]" (Educadora Carla - Entrevista Nº 3);

> "[…] na aldeia sinto-me eu, sinto-me à vontade, as pessoas da aldeia eu sinto-me igual como elas, olha, estou como o peixe no meio da água, como se costuma dizer… gosto de estar na aldeia, sempre gostei, não é de hoje, sempre gostei… e cada vez que mais avanço mais gosto de estar com as pessoas, de viver no meio deles, de sentir como eles sentem, de os ajudar a ultrapassar determinados problemas que eles têm, ensiná-los, a ajudá-los muitas vezes a ver as coisas com uma visão diferente daquilo a […] que eles estão habituados a gerir as coisas… olha, gosto, pronto." (Professora Ana – Entrevista Nº 5);

e também para uma identificação com as marcas culturais locais, que possibilitam um exercício profissional redimensionado, porque radica no conhecimento que se detém sobre as formas e as histórias de vida locais:

> "[…] porque eu gosto muito de tradições populares, porque eu gosto muito das raízes populares e isso […] foi-me levando às aldeias, às pessoas mais velhas, ao contacto […] com as raízes […][com o] folclore, da música popular, as raízes das pessoas da aldeia, as histórias antigas, tudo isso tem muito a ver comigo e […] eu dizia muitas vezes eu posso ser educadora e ser etnógrafa ou outras coisas quaisquer do género porque [me] dá muito gozo saber as histórias das pessoas, que as pessoas me contem no tempo não sei de quanto, era assim, era assado, portanto, […] a minha maneira de ser tem muito a ver com o meio rural e até porque também tenho raízes rurais embora […] tenha nascido na cidade, […] mas os meus avós eram da aldeia e sempre passei o tempo de criança, pronto, ia para a aldeia quase todos os dias, portanto, tudo o que tenha a ver com trabalhos de campo, embora não saiba muito, diz-me muito […]" (Educadora Beatriz - Entrevista Nº 1).

De acordo com estes discursos, pode verificar-se que a opção pelo trabalho em meio rural radica na pessoa que o profissional de educação integra. Como afirma A. Nóvoa, os profissionais de educação não são apenas técnicos, são também pessoas:

> "A maneira como cada um de nós ensina está directamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino" (Nóvoa, 1992:17).

Tal como assinalam R. Vieira (1996) a propósito de um estudo antropológico em que analisa histórias de vida de alguns professores, e T. Sarmento (2002) no seu estudo a partir de histórias de vida de educadoras de infância, também nos professores e educadoras envolvidos as vivências passadas, particularmente na infância, surgem como elementos significativos na opção feita, pois elas integram a pessoa que os profissionais são na actualidade e, nesse sentido, alimentam o exercício da profissão docente e as escolhas que no seu âmbito são feitas.

A opção pelo trabalho em meio rural pode também ser alvo de análise, tendo como referência o facto dos ciclos ou estádios de desenvolvimento profissional estarem associados aos ciclos ou estádios de desenvolvimento dos adultos (Sarmento, T., 2002).

Como vimos, o conjunto de professores e de educadoras que fizeram esta opção – tenha sido ela feita de forma absoluta ou relativa – fê-la por se encontrar numa posição da carreira que o permitia, ou seja, possuírem uma graduação profissional relativamente elevada. Em termos etários, tal situação tinha correspondência directa com o facto de todos estes profissionais terem mais de 35 anos.

Assim, e de acordo com as fases de desenvolvimento dos adultos definidas por Sikes (1989, cit. por Sarmento, Teresa, 2002:106), encontravam-se, uns, numa fase de conjugação da experiência com abertura física e intelectual – 3ª fase, dos 30 aos 40 anos – e outros, numa fase de estabilização e, ao mesmo tempo, momento de questionamento – 4ª fase, dos 40 aos 45 anos.

Em termos profissionais estas fases caracterizam-se, no caso dos professores, e tendo como referência as fases de desenvolvimento destes profissionais traçadas por Huberman (1992 e 1993, cit. id.:ibid.), por experimentação e activismo – que corresponde à 3ª fase de Sikes – e auto-questionamento – correspondente à 4ª fase de Sikes.

Segundo T. Sarmento, na fase de experimentação e activismo

> "notam-se grandes diferenças entre os professores, enveredando cada um por um caminho que o satisfaça. Esta fase corresponde a momentos de novas escolhas na busca de novos desafios como forma de fugir à rotina." (Sarmento, T., 2002:106),

e na de auto-questionamento, que é uma fase em que os professores já possuem entre 12 a 20 anos de carreira,

> "os professores reflectem sobre a sua vida profissional, optando entre manterem-se na profissão ou experimentarem uma nova via, ainda que esta ofereça alguma insegurança." (Sarmento, T., 2002:106).

No caso das educadoras de infância, e com base nos estádios de desenvolvimento definidos por Katz (1987, cit. id.:ibid.) e Vander Ven (1981 e 1988, cit. id.:ibid.), aquelas fases caracterizam-se por renovação, no primeiro caso, e complexidade, no segundo – que corresponde à 3ª fase de Sikes – e maturidade (para Katz) e influência (para Vander Ven) – correspondente à 4ª fase de Sikes.

Continuando com T. Sarmento, e relativamente aos estádios de Katz, no de renovação

> "as crianças tornam-se o centro da atenção das educadoras de infância. Ao mesmo tempo surgem receios de que o trabalho seja intelectualmente pouco estimulante, o que leva as profissionais a procurarem diferentes vias para aquisição de conhecimentos." (id.;ibid.),

e no estádio de maturidade verifica-se a

> "tendência para colocar questões sobre a natureza da educação e das suas relações com a sociedade, reflectindo nas orientações éticas, históricas e filantrópicas do trabalho educativo." (id.;ibid.).

Quanto aos estádios de Vander Ven, T. Sarmento considera que no designado estádio complexo se dá uma

> "rentabilização do progresso através dos estádios precedentes e da aquisição dos conhecimentos e das expressões para lidar com problemas cada vez mais complexos. Desenvolvem-se práticas em função das necessidades do seu campo específico de trabalho, podendo especializar-se em algumas áreas." (id.;ibid.),

e que no identificado como de influência, as educadoras

> "têm muitos anos de experiência, assumiram já muitos papéis, desempenharam muitas funções. […] Podem assumir diferentes papéis e desempenhar diversas funções ao mesmo tempo, desde dirigir serviços ou programas, ensinar outros adultos, assumir postos organizacionais, realizar investigação, publicar na área educacional." (id.;ibid.).

Cruzando, então, todo este conjunto de contributos, resulta que a opção pelo trabalho em meio rural se deu também porque os professores e as educadoras de infância envolvidos se encontravam em fases da sua vida enquanto adultos e profissionais em que a vida e a profissão se pautam por necessidades de mudança que decorrem de um já longo caminho percorrido. Nesta perspectiva, optar por trabalhar numa escola ou num jardim de infância de aldeia corresponde a busca de realização pessoal e profissional como forma de materializar sentidos maiores que se atribuem à vida e à profissão.

3. Mobilidade docente – uma invariante na construção da profissionalidade docente

A mobilidade docente constitui uma realidade tanto ao nível dos professores do 1º CEB como das educadoras de infância. Afecta não só os profissionais contratados em início de carreira, como aqueles que pertencem aos actualmente designados por Quadros de Zona Pedagógica (à data da realização do trabalho de campo chamavam-se Quadros de Vinculação) – professores ou educadoras que não pertencem aos Quadros de Escola. Sendo grande número destes profissionais aquele que exerce a profissão em meio rural, a mobilidade docente afecta também, por consequência, as crianças e as famílias destes contextos sociais.

Embora corresponda a um facto que acompanha a profissão docente há já algumas décadas, os contornos que assumiu e assume, nomeadamente pela precariedade que comportam, encontram algum paralelismo com a actual tendência de mobilidade e flexibilização do trabalho que a sociedade neoliberal em geral impõe.

A mobilidade docente é, portanto, um problema que se repercute aos níveis profissional, educacional e social e que, particularmente nos meios rurais em que as escolas e os jardins de infância são essencialmente de lugar único, assume contornos que acentuam a sua situação de exclusão pelo facto de induzirem comportamentos de fechamento traduzidos por “distâncias e desconfianças como defesa/resistência ou prevenção de desamores ou

tristezas" (Sarmento e Oliveira, 2003:39) face à caixa de surpresas em que cada novo ano lectivo se transforma (id.).

Este fechamento das comunidades rurais devido à continuada mobilidade docente é bem explicitado por uma professora do projecto quando, utilizando a ideia de concha como metáfora para o descrever, afirma que

> "Há determinadas freguesias que apesar de participarem e se envolverem […] continuam depois fechadas e eu acho que isso também se deve muitas vezes à mobilidade do corpo docente porque se o corpo docente se mantiver estável já se vão abrindo mais um bocado; no ano seguinte já se abrem mais, mais, mais, mais e isso vai levar com que eles também tenham uma mentalidade muito mais aberta, se todos os anos mudarem de professor, abrem, chega no ano seguinte está a conchinha fechada, como se costuma dizer, não é, abrem um bocadinho, no ano seguinte vem outro professor, tornam a fechar, quer dizer, praticamente há ali uma estagnação a nível de abertura de mentalidades e em relação ao mundo exterior e eu acho que no caso que eu estou a dizer […] tem a um bocado a ver com a facto de haver muita mobilidade do corpo docente." (Professora Anabela - Entrevista Nº 6).

No seio do PER tem-se vivido a situação ano a ano e constatado a abrangência das suas implicações. Nesta perspectiva, tem sido também com base neste problema que se têm desenhado estratégias de intervenção a nível local direccionadas para o envolvimento e a implicação da comunidade nos processos, para que esta se aproprie o mais rapidamente possível dos seus sentidos e, desta forma, se constitua em colectivo crítico capaz de, se não ultrapassar completamente o problema, pelo menos minimizar os seus efeitos.

Embora dependendo da dinâmica dos grupos de profissionais envolvidos e das próprias comunidades em questão, as estratégias têm possibilitado, não raramente, que, no início de um novo ano lectivo, além das crianças, as famílias abordem o novo professor no sentido de o porem ao corrente do que se desenvolveu no ano anterior e de afirmarem o desejo de aprofundar os processos colectivos encetados. Em muitas circunstâncias, esta abordagem tem significado a viabilização da continuidade do projecto, como tivemos oportunidade de constatar através da comunicação feita por diversos elementos da equipa do projecto, a nível nacional, quando participávamos nas reuniões interequipas.

Pessoalmente, experienciámos também processos que deram mostra dos efeitos positivos das estratégias traçadas a este nível. Embora tenham ocorrido no ano anterior ao do início do trabalho de campo, pela importância que assumiram a nível local, permitimo-nos ilustrá-los nesta tese através da

transcrição de uma carta escrita por uma mãe como reacção à negação, por parte da hierarquia do Ministério da Educação, do destacamento, para as mesmas escolas e jardins de infância, das professoras e educadoras do grupo de Castelo:

> "3 de Julho de 2001
> Exmo. Sr. Director da direcção Geral de Educação do Norte
> Desculpe a minha ousadia em estar a escrever esta carta a sua Excelentíssima pessoa mas sou uma mãe um bocado indignada com as atitudes de sua Excelência.
> Sou mãe de duas crianças que frequentam o jardim de infância de Rio e fui informada que a educadora e respectivos colegas foram mandados embora desta escola ou seja foi-lhe negado a continuidade neste respectivo estabelecimento de ensino.
> Por isso em virtude de nada poderem fazer cabe-nos a nós pais tentarmos fazer algo para que os nossos filhos não passem de mão em mão como um simples papel.
> Peço a sua Excelentíssima pessoa para ponderar a decisão do não e mudar para sim porque estes professores que o senhor pensa em mandar embora não são só professores são também amigos nossos e dos nossos filhos que lutam para que haja confraternização e amizade e ensinam a conviver nesta sociedade que nós formamos por vezes com egoísmo.
> Mas se tanto se fala na educação que as crianças são o amanhã de todos nós e na sua integração na sociedade com outras crianças mais isoladas não acabe por favor com o que outros começaram com muito esforço preocupações muitas horas de sono mal dormido para preparar um dia diferente ou um piquenicão.
> Tudo isto são para todas as pessoas colaborarem, pais que por vezes são difíceis de trazer para ao pé de nós agora vêm com muito à vontade e agora que estes professores conseguiram trazê-los e os ensinaram a olhar para todos os lados sem receios e com muita camaradagem o senhor corta-lhes as pernas duma vez.
> Eu como mãe pedia que alguns desses senhores pudesse levantar-se da cadeira e saísse do gabinete por um dia e espreitasse as actividades das nossas crianças talvez até incógnito veria que valeria a pena pensar antes de agir.
> Quantos professores se interessam por o bem estar das crianças e da sua maneira de viver a sua infância como estes há poucos. Estes professores são o exemplo de humanidade numa só festa juntaram crianças e idosos no dia diferente tiraram anos de tristeza aos idosos quando lhes pediram para virem do lar e representar uma peça de teatro para os mais pequenos e com a ajuda dos pais lhe prepararam um lanche. Todos colaboraram e o que isso significa para nós pais e encarregados de educação um lição de vida.
> Para mim não são professores, são amigos de longa data que temos que preservar e não fazer como sua Excelência que quer acabar com tudo e ficar apenas na memória o que se passou.
> Também este ano foi de louvar, mais uma vez juntaram as nossas crianças e ensinaram-nas a conviver com quem é diferente de nós por causa das deficiências de nascença vamos pensar no amanhã e queremos continuar a assistir a acções deste tipo, que o que os nossos filhos precisam, pois quando há uma coisa diferente na escola e pedem aos pais para partilhar o pouco tempo que têm são sempre bem recebidos, tanto pelos filhos que ficam numa felicidade sem fim porque dizem aquele que está ali é o meu pais ou a minha mãe, e agora pergunto eu a quem se deve isso ao conjunto de pessoas que o senhor acha que é melhor mandar embora do sítio aonde tanta falta fazem para o bem das nossas crianças,
> Com os meus mais respeitosos cumprimentos e a minha elevada ousadia
> Por favor compreenda
> Uma mãe indignada
> A.".

O problema não se resolveu, mas percebe-se que a capacidade de afirmar a indignação prevaleceu, a cidadania enquanto participação política na cidade cumpriu-se.

Centremo-nos agora nos sentidos que o problema da mobilidade docente encerra para os profissionais envolvidos no projecto.

Mudar todos os anos de escola ou de jardim de infância provoca a emergência de sentimentos vários onde se cruzam, entre outros, a revolta e a angústia. Porque a profissão se exerce com base nas competências técnicas e pessoais que teleologicamente os profissionais sabem, se não determinar, pelo menos influenciar significativamente o desenvolvimento de processos únicos e a obtenção de determinados resultados, esses sentimentos, globalmente, assentam numa percepção prospectiva de descontinuidade de trabalho.

Cada professor ou educadora investe com o todo pessoa-profissional num novo grupo humano e esse investimento tanto pressupõe processos de adaptação da sua parte e o estabelecimento de relações afectivas favoráveis ao desenvolvimento do grupo –

> "[…] um primeiro momento, quer se queira, quer não, é sempre um primeiro momento complicado para nós porque temos que nos adaptar, porque os nossos alunos têm que se adaptar, para os pais, para as comunidades […]" (Professor Joaquim – Entrevista Nº 4) –,

como processos de inovação que poderão ser a tradução do desenvolvimento pessoal e profissional alcançado com percursos anteriores percorridos no seio da instituição escolar ou fora dela. Porque se desenvolve em contexto humano, esse investimento corresponde a um processo dinâmico de aprendizagem colectiva – tanto aprende o professor/educadora, como as crianças, as suas famílias ou até outros actores da comunidade se o profissional se abre a eles –, que, não raramente, só no final do ano lectivo começa a dar os frutos que alimentam a auto-estima do profissional em questão. Coarctada a possibilidade de se alargar e aprofundar a comunicação que o trabalho educativo e pedagógico propicia, inevitavelmente surgem sentimentos complexos que tanto afectam o profissional, como os outros actores com quem a comunicação se estabeleceu.

Comummente, a quebra das relações de comunicação que se estabeleceram surge como a primeira mágoa manifestada pelos professores e pelas educadoras ("[…] a mim custa-me todos os anos cortar essa relação porque eu todos os anos mudo de escola […]" - Educadora Arminda - Entrevista Nº 2), seguindo-se-lhe a angústia provocada pela percepção antecipada de uma quase inevitabilidade de descontinuidade do trabalho desenvolvido

> ("[…] a minha maior angústia e a minha maior preocupação e eu sei que isso vai acontecer […] isso vai-se perder, portanto, só um professor com o mesmo espírito ou similar […] para ampliar ou para manter esta plataforma de relações entre escola e comunidade, isso seria o ideal, mas isso vai ser difícil acontecer […]" - Professora Josefina - Entrevista Nº 7).

Este sentimento de angústia é intenso, o que leva a que os profissionais encetem processos reflexivos relativamente aos seus modos de agir do ponto de vista técnico e, quiçá, se retraiam na introdução de inovações de alcance vasto, ou seja, inovações que, rompendo com o status quo que modelos tradicionais de exercício da profissão asseguram, criam condições para que as crianças e as suas famílias tenham a possibilidade de experimentar uma vivência da instituição escolar com cariz mais democrático, porque consubstanciada por exercícios permanentes de cidadania.

Efectivamente, quando se exerce a profissão há um tempo considerável e se é confrontado com possibilidades de mudança, o processo da sua introdução, embora dependendo do profissional em questão e dos apoios sociais com os quais contará para o efeito, corresponde a um questionamento a que não são estranhas inseguranças, previsões temporais de implementação e implicações no tipo de expectativas que socialmente se criam. Nesta perspectiva, sabendo-se, à partida, que a mudança que se pretende condiz com um processo de construção que requer tempo – "os inovadores sabem que as aproximações sucessivas à mudança não se fazem com a economia das pessoas" (Benavente, Leão e Tavares, 1992:2) – e o tempo de que se dispõe para a encetar é curto, a um profissional de educação pode colocar-se em questão a legitimidade moral da introdução das inovações. Como assinala um professor,

> "Enquanto professor, […] é uma questão que se me coloca muitas vezes, […] e que, aliás, já tenho reflectido com algumas pessoas, que é […] nós enquanto professores estarmos a trabalhar em determinado sentido, em determinado modelo, quer se queira, quer não, a criar determinado tipo de expectativas, quer aos alunos no caso, quer às comunidades, por exemplo, no Projecto das Escolas Rurais, quando sabemos, à partida, que temos uma limitação que é o facto de estaremos ali colocados temporariamente para desempenharmos funções durante um ano lectivo […] quando nos encontramos em determinada posição nos Quadros Distritais de Vinculação, sei lá, há 80, 90% de probabilidades de não continuarmos naquela escola no ano lectivo seguinte e de poder acontecer, não sei em que percentagem, de lá chegar um colega que não esteja disponível, interessado, empenhado a dar continuidade a determinado tipo de trabalho e, portanto, de estarmos a fazer cair, eu acho que não porque há sempre alguma coisa que fica, alguma coisa que irá vingar, mas de certa forma estamos a induzir os alunos ou as comunidades num logro porque depois não terão terreno, não terão condições para dar continuidade a determinadas perspectivas […] que foram criadas. […]" (Professor Joaquim – Entrevista Nº 4).

Como temos podido testemunhar ao longo de vários anos de participação no PER, são exercícios reflexivos desta natureza que muitas vezes estão na base de uma negação da participação no projecto ou, no mínimo, de um investimento ténue por parte dos professores e das educadoras. Contraria-se, desta forma, uma certa ideia mais ou menos generalizada relativamente às resistências dos profissionais de educação em se implicarem em processos de inovação, que parecem fazer crer que estes resistem apenas porque não querem mudar. Ora, como uma situação contínua de mobilidade provoca desgaste, é natural que os professores e as educadoras se resguardem para salvaguardar as suas margens de incerteza (Crozier e Friedberg, 1977); porque já ganharam consciência do alcance político e social da sua acção, tomam também em consideração as margens de incerteza dos outros, neste caso as das crianças e das suas famílias.

4. Experiência de trabalho em projecto – a participação no Projecto "Escolas Rurais" como ruptura com uma vivência "projectocrática"

Como a sociedade em geral, também os grupos profissionais dos professores e das educadoras de infância vivem numa "cultura em projecto" (Boutinet, 1996:8) que integra o que Barbier (1993:19) designa por "civilização de projectos".

Não obstante a ideia de projecto ocupar um espaço transversal nas suas vidas e, nomeadamente, o conceito de projecto educativo ter entrado no léxico das políticas públicas do campo educativo através de alguns documentos da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (Barroso, 1992) em meados dos anos 80, estes profissionais viveram-na, durante longos anos, essencialmente de forma individual, fruto de uma tradição de isolamento nos seus locais primeiros de acção – ou seja, as salas de aula/jardim de infância –, e também porque da parte da administração não houve um trabalho no sentido de os apoiar com vista à operacionalização do conceito. Como Barroso assinalou, em 1992, a propósito, "nada foi feito para habilitar os professores a desenvolverem as actividades necessárias à sua elaboração e execução." (Barroso, 1992:18).

De lá até cá foram essencialmente os Centros de Formação de Associações de Escolas ou de Associações Profissionais que desempenharam a tarefa, oferecendo acções de formação sobre a matéria. Com o aparecimento de novas directrizes para a administração e gestão das escolas, através do Decreto-Lei nº 115-A/98, a situação intensificou-se. No entanto, em muitas circunstâncias que nos permitiram ir construindo um conhecimento empírico sobre o assunto, tivemos oportunidade de verificar que a ideia de projecto, e particularmente a de projecto educativo, permanece mais enquanto constrangimento institucional a que tem que se dar resposta – correspondendo a um documento que guarda a política educativa definida por uma escola ou por um Agrupamento de Escolas –, do que enquanto processo de construção colectiva. Como registámos numa nota de campo em que reflectíamos sobre o assunto,

> "[…] Tal como a Anabela referiu, há muitos professores que nunca tiveram experiência de desenvolvimento de projectos. As suas referências a esse nível situam-se em pequenos trabalhos que desenvolveram com os seus alunos e raramente testemunham terem participado numa dinâmica de rede comunicacional efectiva com outros profissionais. Acontece muitas vezes ser dito que já se trabalhou em projecto, mas acaba por se verificar que essa experiência se enquadra mais numa lógica projectocrática do que propriamente numa lógica de organização e planificação conjuntas e de partilha de saberes em sede de trabalho de pares.
> Quero com isto dizer que as alusões que muitas vezes são feitas dizem respeito a projectos de escola que se inscrevem num documento que necessariamente tem que se fazer no início de cada ano lectivo e que se resumem à participação em actividades pontuais, não se criando, no seu âmbito, qualquer dinâmica colaborativa que potencie a interacção dos vários profissionais envolvidos. […]" (Nota de Campo PERAM Nº 3, 27-09-2001).

Efectivamente, embora a ideia de projecto seja algo que atravessa toda a sociedade e que também está instalada na instituição escolar, o que se tem constatado neste âmbito é que ela corresponde mais a uma figura de retórica que integra os trâmites organizativos obrigatórios da instituição ou a uma lógica de programa quando se desenvolve a partir de instituições diversas que o solicitam à escola, do que propriamente a um processo interactivo que promove aprendizagens mútuas e desencadeia motivações profundas (Dacosta, 1992).

Nesta perspectiva, não se pode dizer que a experiência de trabalho em projecto tenha um carácter universal, diga ele respeito a uma prática de construção ou aprendizagem colectiva dos profissionais entre si, ou destes com as crianças com quem trabalham.

A situação vivida nos grupos envolvidos quando se iniciou o trabalho de campo era bastante ilustrativa a este nível.

No grupo de Viana do Castelo, a experiência em projecto tinha-se iniciado quatro anos antes com o desenvolvimento do PER, pois nenhuma das professoras e educadoras envolvidas alguma vez tinha participado numa dinâmica desta natureza ou, dentro de uma dimensão mais técnica, desenvolvido processos associados à pedagogia do projecto (Vial, s/d; Vassillef, 1988, cit. por Barroso, 1992:18) com as crianças a seu cargo.

No grupo de Ponte de Lima, apenas um professor tinha alguma experiência neste âmbito, decorrendo esta do desenvolvimento de projectos com os alunos, por iniciativa própria ou integrando dinâmicas de escola, na perspectiva da valorização das culturas locais, e também da participação num projecto de educação ambiental da responsabilidade de um organismo estatal –

> "[…] além de projectos informais e muito limitados no tempo, também a participação noutros projectos mais voltados para as questões do ambiente, que é uma questão […] que vai merecendo cada vez mais atenção […] pronto, tem sido um bocado na linha do que vai sendo proposto em termos de projectos mais formais, agora em termos de projectos informais algumas coisas foram feitas, quer a nível individual, quer a nível de escola de forma mais ou menos localizada e limitada no tempo. Passavam muito [pelo] levantamento de tradições, de hábitos das comunidades, nomeadamente […] o ciclo do milho, relacionado com o milho, determinado tipo de milho, que é um milho-miúdo, que não é muito característico, também fizemos em determinado momento um trabalho sobre o tipo de pão característico de determinada freguesia e que também foi seguido todo o ciclo e que depois, curiosamente, serviu para reverter em receitas para a escola, porque era uma […] das iniciativas de um grupo

> coordenador de projectos de um concelho onde trabalhei, a realização de uma feira tradicional e, portanto, nessa mesma feira tradicional os meus alunos procederam à venda desse tal pão característico da freguesia e depois as receitas, pronto, a venda desse pão foram para a escola e, portanto, eram para se adquirir determinado tipo de materiais e, portanto, tem sido muito nesta linha." (Professor Joaquim – Entrevista Nº 4).

Nos grupos de Amares, pelo facto do concelho se situar próximo da Universidade do Minho –

> "[…] estive sim num projecto de defesa ambiental […], em 98/99, […] um projecto em conjunto com o IEC, […] um projecto de defesa ambiental com a Patrícia Joyce, […] IVAM […]" (Educadora Beatriz - Entrevista Nº 1) –

e de nele, em tempos anteriores, se ter desenvolvido o projecto ECO e, posteriormente, projectos de uma associação local apoiada pelo ICE –

> "[…] eu ponho-me a rever aquele tempo antigo em que começámos com o Amares na Escola, que para mim esse projecto foi a melhor coisa da minha vida […] foram aqueles que mexeram connosco […]" (Educadora Carla - Entrevista Nº 3) –,

era onde se concentrava o maior número de professores e educadoras com experiência de trabalho em projecto.

Embora esse número fosse reduzido porque, entretanto, já vários anos tinham passado sobre as dinâmicas anteriores e a mobilidade docente se tinha encarregue de esvaziar o concelho dos profissionais que nelas participaram, assumiu grande importância para o desenvolvimento do projecto do Agrupamento do Herói. E isto porque qualquer um dos profissionais em questão, juntamente com outros que entraram no concelho de novo e que também traziam alguma experiência –

> "[…] o ano passado desenvolvemos um projecto muito interessante com os pais acerca do tratamento do lixo, que eu achei muito interessante porque foi a forma de angariarmos fundos para formar o parque em que foram os pais todos envolvidos, junta de freguesia e era num meio rural, acabámos por envolver o primeiro ciclo, junta de freguesia, câmara municipal, envolveu o resto da população toda e foi a partir da selecção dos lixos que começámos […]" (Educadora Arminda - Entrevista Nº 2);

> "Já tinha no Alentejo, em Estremoz. Já tinha contactado não digo com este projecto, mas com contornos que pertenceriam a este tipo de projectos, e a partir daí fui construindo uma cultura muito próxima e uma lógica de acção muito próxima da lógica de acção do Projecto das Escolas Rurais. Na altura não tinha um nome muito claro, era um projecto que versava e que pretendia potencializar a cultura local das comunidades." (Professora Josefina – Entrevista Nº 7) –,

recuperou processos passados, pondo-os ao serviço da dinâmica colectiva que se pretendia desenvolver, o que atenuou o efeito global de défice que se vivia em termos de construção colectiva de grupos de pares da mesma profissão.

Especificamente com experiência no PER, no conjunto de profissionais do Agrupamento só havia dois professores, sendo uma professora a mais antiga do projecto na região do Minho. Tal como aconteceu em anos anteriores, também no arranque do trabalho de campo esta professora teve um papel decisivo, pois encarregou-se de captar para o projecto os novos professores das escolas que constituíam o seu grupo de trabalho. Os comentários que proferiu numa das conversas que tivemos nesse período são bem ilustrativos, por um lado, da sua apropriação dos sentidos de trabalho colectivo em projecto e, por outro, do que anteriormente referimos sobre a situação actual a este nível nas escolas:

> "é todos os anos a mesma coisa, chega sempre malta nova e eu enquanto não consigo reunir com todos a primeira vez ando sempre numa incerteza, fico sempre uma pilha de nervos à espera de saber se o pessoal vai querer fazer alguma coisa ou não. Já sabes como é que os professores são, têm sempre a faca e o queijo na mão para fazerem ou não fazerem e há muitos que não querem quando chegam a uma escolinha destas e a gente que quer trabalhar tem que ter muito tacto para os convencer a fazer alguma coisa. Já sabes como é, nem toda a gente sabe o que é trabalhar num projecto, a maior parte nem sabe o que isso é, só de nome e a maior parte das vezes, se fazem alguma coisa é só na sua sala. Agora, fazer um projecto que meta mais gente e que obrigue a trabalhar em conjunto, há muita gente que não quer porque isto dá trabalho e elas não estão para isso." (Professora Anabela, Nota de Campo PERAM Nº 3, 27-09-2001).

5. Condições de trabalho em meio rural – do isolamento profissional à possibilidade de estabelecimento de uma relação humana de proximidade com as populações rurais

Trabalhar em meio rural, e porque as escolas e os jardins de infância aí situados são essencialmente de lugar único, implica uma vivência profissional em que o isolamento assume particular importância para o desenvolvimento da profissionalidade dos professores e das educadoras de infância. Como afirmámos a este nível num outro registo, estes contextos

> "não permitem a socialização profissional que as da concentração urbana oferecem (ou se pensa que oferecem), impossibilitam um trabalho de equipa com pares" (Sarmento e Oliveira, 2003:38).

Da mesma forma o assinala uma professora do projecto quando considera que o facto de se trabalhar sozinho numa escola de lugar único dificulta o exercício da autonomia do professor, pois este não tem possibilidades imediatas de interagir com pares de forma a confrontar-se com a sua experiência e a partilhar com eles os seus modos de agir, o que vai ao encontro da perspectiva autonomia de Edgar Morin (1983, cit. por Macedo, 1995), que se traduz por uma gestão das dependências em que se vive – entendendo-se aqui por dependências as interacções entre os indivíduos. Segundo esta professora, portanto, trabalhar numa escola rural é sinónimo de maior exigência para o professor porque este tem que fazer, permanentemente, tacteamentos sem poder beneficiar das experiências de outros profissionais que obviem ou minimizem as suas dificuldades:

> "[…] se estivesse numa escola onde houvesse quatro ou cinco professores acho que geria muito mais depressa e muito melhor a minha autonomia do que geria quando estou sozinha, não é? Porque há sempre o pedir de uma opinião: «Olha, como é que achas que devo fazer isto», há sempre troca de ideias e há sempre um professor que diz assim: «olha, eu fiz assim desta maneira e resultou por que é que tu não experimentas?», claro que estando sozinha experimento, não dá, volto a vir atrás, volto a procurar outra estratégia, exige muito mais de mim é lógico e seria muito melhor se tivesse em conjunto com outros professores." (Professora Anabela - Entrevista Nº 6).

Como vimos na primeira parte desta tese, uma das razões do aparecimento do PER radicou precisamente na constatação da existência de um exercício profissional marcado por grande isolamento e daí, entre outras razões, o projecto se designar por "Escolas Isoladas". No entanto, este isolamento foi interpretado em dimensões diversas, que não apenas a decorrente da geografia, pois sabia-se que muito do problema se relacionava, por um lado, com o fechamento da escola à comunidade, que lhe conferia um forte sentido de exterioridade, e, por outro, com a inexistência de redes de trabalho entre profissionais.

De acordo com a empiria possibilitada pelos anos de trabalho no projecto, não obstante se constatar em muitos profissionais o constrangimento provocado pelo afastamento relativamente aos locais de residência e, num

sentido geral, aos centros de decisão no meio urbano, verificamos que a questão do isolamento se coloca com grande pertinência particularmente ao nível dos modos como o profissional exerce a sua profissão e ao nível da existência ou inexistência de uma equipa de trabalho ou de uma dinâmica de projecto em sede do funcionamento de um Agrupamento. Nesta perspectiva, é o tipo de relação que se estabelece ou não com as crianças, entendidas como a comunidade dentro da sala de aulas (Canário, 1992), e com as suas famílias e demais actores locais, bem como a pertença ou não a um grupo de pares que configura ou alimenta a existência de sentimentos de isolamento quando se trabalha em meio rural.

Em qualquer um dos grupos envolvidos no projecto isto pôde ser constatado.

Convocando novamente o discurso da professora que anteriormente citamos, para ultrapassar as condições estruturais de trabalho em meio rural – que, à partida, se constituem como constrangimento –, é imprescindível que os profissionais se integrem numa rede que não só os beneficia como pessoas-profissionais, como contribui para reconfigurar as situações de vida das crianças e das comunidades a que pertencem:

> "[…] eu não me imagino agora naquela escola a trabalhar sozinha, era impossível mesmo para os próprios alunos, eles também já estão tão habituados a trabalhar junto com outros que já achavam estranho terem de trabalhar sozinhos e durante o ano não terem contacto com outras escolas, ou com outros professores ou com outros alunos." (Professora Anabela - Entrevista Nº 6).

Efectivamente, a existência de uma rede de comunicação que redimensiona as sociabilidades, potenciando, deste modo, o desenvolvimento de um projecto comum, é um elemento basilar na quebra do isolamento. Foi com base nesta perspectiva que se despenderam grande parte das energias que alimentaram toda a processualidade do projecto de que tomámos parte.

Porque foi consubstanciada por um número significativamente maior de actores e radicava numa organização – o Agrupamento – que estava implicada num processo de mudança que se pretendia sistémico, este ideia de rede foi particularmente vivida nos grupos do concelho de Amares. Decisiva neste sentido foi a atitude do Conselho Executivo que, sendo simultaneamente dinamizador e gestor das dinâmicas em curso, não funcionou apenas em

gabinete, deslocando-se regularmente a cada contexto envolvido, e promoveu uma efectiva rentabilização dos recursos humanos que tinha conseguido captar institucionalmente. O discurso de uma educadora é ilustrativo da dinâmica vivida, tendo a rede como suporte de uma actividade profissional desenvolvida numa estrutura escolar de pequena dimensão (Amiguinho, 2004), contrariando a fatalidade do isolamento:

> "[…] não sinto o isolamento de pessoas porque o sítio onde estou é um sítio onde contacto com muita gente, não de colegas, mas muita gente, portanto, à partida, o isolamento pessoal já não aconteceria, depois em termos de sala, o contacto que tenho com a auxiliar e com os pais vai-me permitindo contactar com gente, por último, a parte dos colegas, eu este ano não senti porque eu este ano tive a minha sala sempre cheia, num dia era a assessora, noutro dia era a colega do centro de recursos, outro dia era a colega do executivo, outro dia era a colega da ciência viva e eles já perguntam quando não vai ninguém "hoje não vem cá ninguém?". […]" (Educadora Beatriz - Entrevista Nº 1).

O trabalho desenvolvido nesta perspectiva revelou, assim, por um lado, que o isolamento profissional não é inevitável numa escola ou num jardim de infância de meio rural e, por outro, que ele poderá não ser maior do que o que existe numa instituição escolar urbana, que muitas vezes corresponde a um conjunto de ilhas – cada professor ou educadora na sua sala de aula/jardim de infância – que não forma um arquipélago, que resulta da inexistente ou, no mínimo, ténue relação de cooperação entre os profissionais que nela trabalham –

> "[…] há escolas de tanta gente em que muitos trabalham de costas voltadas uns para os outros, […] com 4, 5, 6 turmas [em] que os outros colegas não sabiam o que é que aquela turma estava a fazer! Às vezes até em festas comuns que se faziam só no dia é que se sabia o que é que o professor ia apresentar com os alunos dele! E isto para falar no aspecto lúdico, porque no aspecto do currículo nunca se sabia o que é que o professor estava a dar, se tinha dificuldades se não tinha, se precisava de ajuda ou se tinha alguma coisa nova para nos mostrar […]" (Professora Ana – Entrevista Nº 5).

Por tal razão, não foi raro, com o desenvolvimento do projecto, ouvirem-se comentários, tanto de professores, como de educadoras, que assinalavam o benefício de se trabalhar em meio rural, em contraponto com o trabalho em meio urbano. Registámos a este título o discurso de uma educadora para quem o trabalho em meio rural é mais desafiante do que o que se realiza nos meios urbanos. Baseia a sua representação no facto de nos jardins de infância de meio urbano os profissionais de acomodarem mais facilmente a rotinas:

> "[…] o tipo de trabalho que eu gosto de fazer, porque eu também gosto um bocado de desafios, não gosto muito de chegar a um local e continuar, não é bem continuar, observo o contexto e por aí fora e depois vejo se há alguma coisa para mudar, sou um bocado desafiadora e nos jardins maiores é mais difícil tu lançares o desafio e ser aceite porque as pessoas acomodam-se a determinados hábitos, a determinadas situações, a determinados status. [Estou-me a referir] Aos profissionais, principalmente aos profissionais" (Educadora Arminda – Entrevista Nº 2).

Uma outra dimensão que também caracteriza as condições de trabalho em meio rural relaciona-se com o estado dos edifícios escolares e com os equipamentos tecnológicos e os materiais pedagógico-didácticos – embora a situação não seja exclusiva das escolas situadas em meio rural, pois também são conhecidas as deficiências e as carências das de meio urbano. Esta dimensão é aquela que, do ponto de vista material, melhor ilustra a exclusão do mundo rural no que à educação formal diz respeito.

Efectivamente, o mau estado de muitos edifícios escolares e a falta de equipamentos e materiais têm sido proporcionais ao mau estado em que as aldeias se encontram como consequência do esvaziamento das populações, que paulatinamente as têm afectado.

Tradicionalmente, à escola bastava possuir carteiras ou mesas e cadeiras para os alunos, uma secretária para o professor e um quadro negro afixado na parede. Quando a democracia se introduziu no país e os ventos de mudança na educação começaram a soprar em Portugal, a situação começou a alterar-se, pois a escola começou a pensar-se de forma mais abrangente. No entanto, como as carências infraestruturais eram acentuadas, poderes políticos locais houve cujas opções se direccionaram quase exclusivamente para elas, relegando, deste modo, para um papel secundário a recuperação das escolas e o seu apetrechamento mais de acordo com as novas necessidades. Aqui ou ali apenas se fizeram alguns remedeios nos edifícios e muitos casos houve em que as intervenções autárquicas demoraram demasiado tempo a serem efectuadas. À medida que o número de alunos ia diminuindo[176] o mesmo acontecia com as intervenções de fundo nos espaços escolares. Muitas nem se terão chegado a fazer porque, entretanto, as escolas foram encerradas por falta de alunos ou porque estes foram deslocados para outras com maior população escolar.

[176] A título de exemplo, recorda-se aqui que, segundo Azevedo e al. (2001), três distritos do Norte do país (Viana do Castelo, Bragança e Vila Real) foram os mais afectados pela quebra de alunos, registando-se, em Viana do Castelo, a taxa mais acentuada (-41,2%), entre 1983/84 e 1994/95.

Percorrendo as escolas que integraram o projecto, tivemos oportunidade de constatar em muitas delas as marcas profundas de anos e anos de desinvestimento. Em algumas, particularmente no concelho de Viana do Castelo, não será pretensioso afirmar que as melhorias introduzidas aconteceram porque a dinâmica do PER tornou socialmente mais visíveis os defeitos e porque se processou no seu âmbito um exercício cidadão de crítica. Quando teve início o trabalho de campo estavam em marcha acelerada as obras de recuperação da escola de Pereiro e projectaram-se para o ano seguinte as da escola de Rio (que apenas foram recentemente terminadas).

Embora se reconheça que, globalmente, muito foi feito nas aldeias, o seu estado actual em termos de equipamentos colectivos ainda deixa muito a desejar e a situação que se vive é esclarecedora da falta de políticas nacionais suficientemente abrangentes e profundas no sentido de se reverter a tendência de êxodo rural em direcção aos centros urbanos.

O discurso de um professor do projecto é bastante elucidativo e representativo a este título. Para este professor, as escolas não têm, normalmente, boas condições físicas devido à sua inserção em comunidades de pequena dimensão, o que prejudica o trabalho pedagógico que nelas se realiza. As más condições físicas dos edifícios escolares estão, portanto, directamente relacionadas com a pouca importância que os poderes instituídos atribuem às escolas. Deste modo, são mal apetrechadas de materiais e equipamentos necessários para ajudar a ultrapassar as carências das crianças das aldeias:

> "[…] as escolas de meio rural […] têm à partida […] um condicionamento que é o espaço físico, ou seja, porque são escolas que estão em comunidades de menores dimensões, mais isoladas, por parte dos órgãos de poder local… esses órgãos de poder não têm tanta atenção com o edifício […] das escolas em meio rural, e quanto mais afastadas do poder, menos atenção é dada à preservação do próprio edifício, […] é algo que é comum a todas as escolas do primeiro ciclo, mas dentro do que é mau os edifícios das escolas, das escolas das comunidades mais isoladas estão bem piores e, portanto, quer se queira, quer não isso acaba por influenciar porque realmente os espaços muitas vezes não são agradáveis, não são confortáveis e, portanto, à partida, não criam condições para que dentro desse edifício possa ser efectuado um bom trabalho apesar de todos os esforços que se possam fazer e de todas as estratégias que se possam utilizar. […] as escolas em meio rural têm menos materiais, menos equipamento, felizmente nesse aspecto tem havido uma evolução […][mas] é verdade também que essas escolas têm menos equipamentos. Depois, apesar de haver necessidade e penso eu cada vez mais de fazer vir à tona o que é a realidade dessas comunidade locais, até para os alunos que estão nas nossas escolas, há a necessidade também no sentido de reforçar […] essa individualidade, […] essas

> características muito próprias dessas comunidades, que eles tenham oportunidade […] de ver outras coisas e de ter acesso a outras coisas também para depois se poderem confrontar se estão numa situação desfavorecida ou numa situação de privilégio, e nesse aspecto as comunidades rurais têm maior dificuldade de acesso a determinado tipo de serviços e equipamentos" (Professor Joaquim – Entrevista Nº 4).

Em muitas circunstâncias, a falta de materiais e equipamentos tem vindo a ser minimizada pela acção dos professores, que se organizam activamente para a angariação de fundos através dos mais diversos processos – rifas, quermesses, festas, etc. – ou aproveitando as possibilidades oferecidas por alguns projectos. Como assinala uma professora envolvida,

> "Eu neste momento naquela escola não me posso queixar muito, porque às vezes até vejo escolas urbanas muito menos equipadas do que a minha própria escola, […] eu tenho a felicidade de ter um computador para cinco alunos quando numa escola urbana há um computador para aí para uns cem ou duzentos, […] até se vê pela escola da Cruz precisamente, […] em que foi dado um computador para cento e tal alunos e a minha escola foi contemplada também com um computador, mas que tenho a sorte só ter cinco ou seis alunos, na altura só tinha seis, […] além disso não é só o computador, […] eu acho que […] devido a […] já há muitos anos nos termos inserido em projectos… patrocinados pela Santa Casa da Misericórdia de Amares e outros, conseguimos arranjar bastante material, a escola não me posso queixar que esteja muito mal equipada […]" (Professora Anabela - Entrevista Nº 6).

Relativamente a esta última démarche, vivemos e assistimos durante muitos anos, particularmente em meio urbano, a uma verdadeira projecto-mania em ordem à aquisição de equipamentos e materiais didácticos. Os projectos apenas o eram de nome, pois raramente tinham substância dinâmica que ultrapassasse a questão material, mas as escolas ficaram apetrechadas com materiais que possibilitavam encetar processos pedagógicos renovados. Porque a lógica que imperava era apenas instrumental, muitos desses materiais não eram depois utilizados. Guardavam-se religiosamente nos armários e eram muitas vezes os novos professores que entravam na escola quem, por altura de se proceder ao inventário geral, verificavam a sua existência com espanto sem terem podido utilizá-los durante o ano lectivo.

No que respeita aos jardins de infância, a situação referente aos edifícios tem sido diferente daquela que se vive nas escolas do 1º CEB. Esta diferença tem a sua origem associada à especificidade das "condições político-

sociais e ideológicas para a construção da profissão de educadoras de infância" (Sarmento, T., 2002:133)[177].

Efectivamente, a designada educação pré-escolar (id.:ibid.), em Portugal, teve um desenvolvimento que não é comparável ao da educação formal das crianças em idade escolar. Enquanto que, e tal como aconteceu noutros países da Europa, como afirma Canário (2000),

> "a criação de uma rede apertada de escolas do ensino primário, cobrindo o conjunto do território nacional (entendido como um todo homogéneo), nomeadamente as zonas rurais mais recônditas, desempenhou um papel extremamente importante na afirmação de um processo de unificação cultural e política" (Canário, 2000:121-122),

a criação de jardins de infância só teve implantação nos meios urbanos como resposta aos fenómenos sociais de engrossamento urbano provocados pela industrialização e não correspondeu a um processo universal. Daí que o número mais significativo de jardins de infância pertencesse à rede privada (Sarmento, T., 2002). Acresce que, no período do Estado Novo, com a intensificação do confinamento das mulheres ao reduto doméstico, uma vez que era dominante a ideologia de que as suas actividades se esgotavam no espaço doméstico (Araújo, 1990, cit. id.:144), o atendimento à infância assumiu um carácter essencialmente assistencialista (Sarmento, T., 2002).

Embora a situação se tenha começado a reverter no período pós-25 de Abril de 1974[178], só a partir da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar – Decreto-Lei nº 5, de 10 de Fevereiro de 1997 – se pode dizer que foi iniciado o processo de expansão da rede pública de jardins de infância.

No pós-25 de Abril, muitos dos jardins de infância criados, tanto por comissões de moradores, trabalhadores, Segurança Social e Câmaras

[177] Na parte II da sua obra "Histórias de vida de educadoras de infância", T. Sarmento (2002) aborda a construção sócio-histórica da profissão de educadoras de infância em Portugal, discutindo as condições político-sociais e ideológicas para a construção da profissão, fazendo a análise da construção sócio-histórica da profissão, assinalando os agentes e os protagonistas dessa construção, e caracterizando a especificidade da construção da profissão de educadoras de infância em Portugal (cf. Sarmento, Teresa, 2002:131-252)

[178] Teresa Sarmento refere que foi a partir da fase de normalização política e social, de 1977 a 1986 (cf. Sarmento, Teresa, id.:150) que se começou o investimento oficial na educação pré-escolar e na formação de educadoras de infância, muito por influência da acção do Banco Mundial – criam-se, em 1977, as Escolas Normais de Educadoras de Infância, que até aí eram de carácter experimental, abre-se a Rede Pública de Jardins de Infância do Ministério da Educação e Investigação Científica e definem-se os seus estatutos, cria-se o Ensino Superior de Curta Duração e as Escolas Superiores de Educação (id.:152). Entretanto, a partir de 1985 "as principais preocupações governamentais voltam-se para as obras públicas e investimentos a nível de infraestruturas" (id.:ibid.) e com a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 "a prioridade é dada à educação de massas, remetendo a educação pré-escolar para segundo plano, continuando esta a não ser referida como o primeiro nível do ensino básico." (id.:153).

Municipais, foram-no em condições de aproveitamento de espaços existentes ou montando pavilhões pré-fabricados. À medida que o número de alunos ia diminuindo nas escolas do 1º CEB e as salas de aula iam ficando devolutas, várias aldeias passaram a dispor de jardim de infância, funcionando nestas salas. Outros casos houve em que as autarquias se mobilizaram e construíram edifícios de raiz.

Não obstante os investimentos feitos no apetrechamento das salas, várias situações houve (e continuam a existir) em que as condições de trabalho para as educadoras ficaram abaixo do que seria desejável ("[…] as condições físicas normalmente não são as melhores […]" - Educadora Arminda - Entrevista Nº 2).

Segundo uma das educadoras, como muitos destes jardins de infância nasceram com carácter provisório, a situação vivida é de precariedade, pois as entidades competentes não têm investido neles na perspectiva de que será construído proximamente um edifício de raiz para o efeito:

> "[…] o facto, por exemplo, […] dos jardins […] não serem escolas criadas como escolas, quer dizer, como os jardins são remedeios, não é, o facto de serem remedeios faz com que as pessoas vão adiando o fornecimento deste ou daquele material que seria mais importante porque se calhar [o Jardim] não é para ficar aí, é para ficar noutro sítio qualquer […]" (Educadora Beatriz - Entrevista Nº 1).

Este problema foi alvo de discussão numa das reuniões do Conselho de Docentes do Pré-Escolar do Agrupamento do Herói em que participámos, percebendo-se as tensões que uma tal situação acarreta para as educadoras envolvidas:

> "[…] Depois foi a vez da Armanda, que pintou um quadro muito negro relativamente ao jardim de infância a cujo quadro pertence e não teceu qualquer comentário relativamente ao projecto para este ano lectivo:
>
> "Eu este ano estou com portaria, mas como sou a mais antiga a Felicidade pediu-me para falar. Temos 26 crianças num jardim de infância que funciona numa garagem. É uma situação provisória, que já dura há não sei quantos anos. Tem grades nas janelas e tem pouca luz. Por isso, tem pouca salubridade. Funciona um lar de idosos por cima e não é muito fácil conviver com o lar porque os idosos fazem muito barulho todo o dia com as bengalas a bater no chão. As crianças não têm um espaço exterior adequado para brincar e isto a juntar ao facto do grupo ser muito agitado estão a ver o que é que dá. Isto não são desculpas para dizer que não se faz isto ou aquilo, mas a verdade é que não se conseguem fazer certas coisas por causa das condições deficitárias do jardim. É terrível trabalhar nestas condições. A gente não tem vontade de fazer nada."
>
> Este discurso provocou conversas paralelas e a Carla, a coordenadora do CD, teve dificuldade em dar a palavra a outra colega.

> Resolvi intervir, perguntando se o poder local tem conhecimento da situação do jardim de infância e foi-me respondido pela Armanda que
>
> "a junta sabe de tudo porque é mesmo lá. A Câmara também, mas há muitas promessas e não se resolve nada. Eu já me cansei de falar. Não tem adiantado nada e a situação cada vez é pior."
>
> Sugeri, então, que as educadoras do jardim de Gândara fizessem um levantamento exaustivo de toda a situação, documentando-a bem e que, depois, fizessem uma declaração conjunta com o Executivo do Agrupamento em que declinassem toda e qualquer responsabilidade sobre os problemas que podem advir de uma situação desta natureza.
> A Armanda voltou a insistir no facto de já ter feito várias diligências e não ter conseguido nada.
> Da minha parte insisti também na ideia de que é fundamental que as educadoras tomem uma posição, pois, caso contrário, poderão correr o risco de ser incomodadas institucionalmente ao serem acusadas de não terem tomado uma posição no presente ano lectivo.
> A Natividade apoiou a minha posição, considerando que o problema do jardim de infância deveria ser tratado no Conselho Pedagógico e pelo Conselho Executivo do Agrupamento mediante um relatório das educadoras em causa.
> A Armanda não fez mais nenhum comentário, mas intui que a situação proposta não era muito do seu agrado, pois falou em voz muito baixa para a sua colega do lado com expressão de quem não estava interessada em fazer nada." (Nota de Campo PERAM Nº 59, 07-10-2002).

Uma outra dimensão que também permite pensar as condições de trabalho em meio rural prende-se com as características humanas dos habitantes rurais. Segundo uma educadora, estas características potenciam melhores condições humanas para o desenvolvimento da acção pedagógica:

> "[…] as condições humanas normalmente são muito melhores, as pessoas são muito mais receptivas, são muito mais colaborantes, talvez tenham mais disponibilidade […]" (Educadora Arminda - Entrevista Nº 2).

No mesmo sentido, ressalta a ideia da possibilidade de uma maior proximidade com as famílias que é possibilitada em meio rural, não obstante ser cada vez mais vulgar assistir-se em contextos desta natureza à presença de modos de vida quotidiana próximos dos que caracterizam as relações familiares em contexto urbano. Como assinala uma professora,

> "Embora as famílias de alguns anos para cá, eu tenha visto a mães da aldeia como as mães da cidade a não terem tempo para os filhos, a nossa relação […] é muito frequente o encontro com os pais e essa frequência, ajuda-nos a ter realmente uma relação que dá, que ajude, no entanto, a criança na escola como a nós a conhecer a própria criança." (Professora Maria da Luz - Entrevista Nº 8).

Não obstante esta possibilidade de estabelecimento de uma relação comunicacional mais estreita, um dos problemas com que os profissionais de educação se confrontam à sua chegada a uma aldeia é uma certa desconfiança dos habitantes locais ("[…] parece não haver oposição, mas desconfiança em relação àquilo que está a ser proposto […]" – Professor Joaquim – Entrevista Nº 4), seja ela provocada por razões de ordem intrínseca à própria comunidade ("[…] pela própria forma de estar do minhoto […]" – id.:ibid.) ou como resultado, como já anteriormente vimos, de anos consecutivos de constatação da mobilidade docente.

Para ultrapassar tal situação, e rentabilizando-se a possibilidade do estabelecimento de relações de proximidade, nos vários discursos captados surge como invariante procedimental a operacionalização de uma atitude dialogante por parte do professor com as comunidades rurais. Nesta perspectiva, como afirma uma professora, esta atitude traduz-se num tratamento de igual para igual, que tanto implica intervenção como escuta:

> "[…] quando começam a lidar connosco e vêem que a gente […] lida com eles de igual para igual… eles são pessoas extraordinárias, eles entregam-se àquilo que a gente pretende, […] eles não podem sentir que nós estamos do alto e eles em baixo. Nós temos que tratá-los de igual para igual. Saber ouvi-los, saber compreender as visões que eles têm e lentamente, se estiverem errados, lentamente levá-los a verem as coisas de outra maneira, mas sempre neste pé, de igual para igual." (Professora Ana – Entrevista Nº 5);

ou, como assinala uma outra, num desnudamento do professor, ou seja, quando este se dá a conhecer, potenciando, deste modo, a possibilidade de estabelecimento de relações pautadas pelos afectos:

> "[…] as famílias só colaboram, só se entregam e só participam quando o professor também se desnuda e se abre e cria novas relações de sociabilidade e cria relação de afectividade e de cumplicidade" (Professora Josefina - Entrevista Nº 7).

A existência de heterogeneidade etária e de anos de escolaridade nas escolas e nos jardins de infância de meio rural, porque são de lugar único, assinala outra das características das condições de trabalho em que os professores e as educadoras desenvolvem a sua profissão. Esta invariante não é pacífica no seio dos profissionais e suscita diferenças significativas nos seus discursos sobre o assunto – embora a grande tendência vá ao encontro do mito da homogeneidade, como refere F. I. Ferreira (2003a e 2003b) –, mas do

mesmo modo também não o é entre as famílias, não tendo sido raro, nos últimos tempos, assistir-se, através da comunicação social, a vozes que transmitem representações de associação da situação a prejuízos para o processo de aprendizagem das crianças.

Quer do lado dos profissionais de educação, quer do das famílias, quando se manifestam posições que assumem a situação como problemática, estas radicam numa concepção organizativa de turma/grupo de crianças assente no modelo tradicional de escola, que é caracterizado pela assunção de uma suposta homogeneidade entre as crianças pelo facto de estarem agrupadas por idades, mas, fundamentalmente, por anos de escolaridade, no caso da escola do 1º CEB. Nesta perspectiva, veicula-se a ideia de que o facto de haver crianças em níveis de aprendizagem diferentes, de acordo com o ano de escolaridade em que se encontram, num mesmo grupo, é prejudicial para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Este tipo de representação não é exclusivo do contexto nacional, pois já em 1993, numa comunicação proferida durante o primeiro Encontro Nacional do PER, que no ano seguinte seria publicada no primeiro Caderno ICE, um professor francês, Bernard Collot, assinalava que, em França, o desaparecimento das escolas de pequenas dimensões em meio rural não se devia apenas à quebra demográfica, pois

> "Assim que uma escola perde a sua 3ª turma, assiste-se a uma fuga generalizada:
> - Fuga dos pais, pensando que o ensino vai, necessariamente, sofrer com a heterogeneidade acrescida das turmas restantes e que preferem assegurar, eles próprios, a deslocação diária dos filhos para a sede do departamento.
> - Fuga dos professores, apavorados pela heterogeneidade das turmas, e que face à concepção taylorista do ensino actual, se vêem perante uma verdadeira quadratura do círculo." (Collot, 1994:64)

Do nosso ponto de vista e na linha do que conhecemos de Collot[179] e de outros professores franceses que integram o Movimento Freinet (de entre os quais Patrick Galland[180], que visitámos durante a realização do trabalho de campo do projecto de doutoramento), bem como de muitos professores e

[179] Bernard Collot produziu vários escritos sobre a matéria, dando conta da sua experiência de trabalho na escola da aldeia de Moussac, na região de Vienne-Gartemps, em França. Um deles foi a comunicação proferida no primeiro Encontro do PER, realizado em Ponte da Barca, em 1993.
[180] Patrick Galland é o professor que trabalha actualmente na escola de Moussac e desde que Bernard Collot de lá saiu. Este professor mantém a mesma linha de trabalho do colega que o precedeu, trabalhando com um grupo de crianças em regime de classe unique (à data da nossa estadia na sua sala, trabalhava com 15 crianças dos 4 aos 11 anos, contando com o apoio de uma auxiliar).

educadores que, como nós, integram o Movimento da Escola Moderna Portuguesa, a heterogeneidade etária e de anos de escolaridade não constitui um problema. Afirmámo-lo várias vezes no desenvolvimento do projecto, baseando-nos na nossa própria experiência enquanto professor do 1º CEB neste âmbito e justificando-o com a necessidade de se proceder a uma mudança nos modos de funcionamento da escola em ordem à recuperação e rentabilização, para o desenvolvimento global das crianças, das vantagens acrescidas resultantes de uma sociabilização diversificada e alargada realizada em contexto de comunicação intensa e democrática.

Tomemos então alguns discursos de actores envolvidos para ilustrar a reflexão que foi feita relativamente à questão da heterogeneidade etária nas salas de aula/ jardim de infância.

Uma Auxiliar de Acção Educativa, que também é mãe de uma criança que frequenta uma escola envolvida no projecto, considera-a um problema para os professores, porque estes sentem dificuldades na gestão de processos de ensino-aprendizagem diferenciados:

> "[Os professores têm dificuldades em trabalhar com turmas onde existe heterogeneidade etária e de anos de escolaridade], têm, nunca conseguem trabalhar como deviam trabalhar… nunca, porque, prontos, enquanto estão a explicar a matéria a uns, os outros estão com o ouvido a ouvir, estão distraídos, não é, e é complicado, é complicado, depois quando há casos como Capela, aqui nem tanto, Capela tem lá casos com miúdos coitados, não têm culpa, prontos, por ser assim, não têm culpa, mas prontos, são prejudicados, e os professores sobrecarregados de trabalho, sobrecarregados. […] também é sobrecarregado para um professor quatro anos, e se os miúdos fossem todos atinadinhos, não é, tornava-se fácil para explicar, pronto, quando há casos e casos, é sobrecarregado, não é?" (Auxiliar de Acção educativa - Entrevista Nº 11).

Este tipo de representação tem paralelismo com o discurso dos pais dos alunos de uma professora de um concelho diferente do desta Auxiliar, que, no entanto, apenas reagem à heterogeneidade de anos de escolaridade, não sendo sensíveis às diferenças etárias. Segundo a professora, tal reacção advém do facto de considerarem que a existência de anos de escolaridade diferenciados na mesma turma é factor contributivo de um menor aproveitamento escolar das crianças, uma vez que a professora, em tal circunstância, não pode dedicar-se por inteiro às necessidades próprias de cada ano de escolaridade:

> "Não, a única coisa que eles me dizem é assim, pronto, porque às vezes o aproveitamento escolar não é tão bom como eu queria nem eles querem, […] eu tenho pelo menos dois alunos que têm bastantes dificuldades e os pais muitas vezes dizem «pois, eles são preguiçosos porque são…, mas também a senhora também não pode fazer milagres porque são quatro classes e, pronto, quem tem que se dedicar às quatro classes não se pode dedicar tanto como se fosse uma ou duas». Agora em relação às idades nunca nenhum me veio pôr essa questão." (Professora Ana – Entrevista Nº 5).

No mesmo sentido vai o discurso de uma outra professora, do qual emerge a ideia de uma dificuldade acrescida quando se trabalha com anos de escolaridade diferentes. Embora a ideia de dificuldade pareça surgir, implicitamente, por referência à facilidade de se trabalhar para todos os alunos como se de um só se tratasse, esta professora salvaguarda, no entanto, a necessidade de construção de estratégias individualizadas promotoras da aprendizagem, o que, cremos, já corresponde a uma visão renovada do acto educativo escolar:

> "[…] uma das coisas é a heterogeneidade duma turma, não é. Porque nós podemos ter os quatro anos, dentro dos quatro anos podemos ter um grupo do segundo com dois grupinhos lá dentro um do quarto com outros três, não é, portanto há muita diferença entre anos e dentro do mesmo ano entre os alunos, não é. Portanto, isso vai fazer com que uma pessoa tenha que estar muito mais atenta e muito mais afincada no tipo de estratégias a definir para cada grupo ou para cada aluno, não é. Eu […] nesse aspecto não tenho muito a criticar porque neste momento só tenho dois anos de escolaridade, não é, portanto, está a tarefa muito mais facilitada, mas quando comecei a trabalhar naquela escola tinha quatro anos de escolaridade e tinha miúdos com bastantes dificuldades de aprendizagem e tanto é que tive lá três anos uma professora de apoio." (Professora Anabela - Entrevista Nº 6).

Outros discursos houve que incorporaram as ideias dos debates sobre a importância de crianças de idades diferentes interagirem no mesmo espaço formal de educação, assinalando a heterogeneidade como potencial factor de desenvolvimento das crianças, na medida em que potencia fenómenos de entreajuda e até de aprendizagem precoce de determinados conteúdos curriculares ou de ordem social. Não obstante, a ideia de uma maior dificuldade de trabalho com grupos etariamente heterogéneos marcou sempre presença e, do mesmo modo, a ideia de um maior rendimento escolar quando se trabalha com apenas um ano de escolaridade:

> "É e não é, […] porque seria muito mais fácil eu só ter uma turma de 2º ano, […] em que aí haveria uma maior homogeneidade, digamos assim, nunca uniformidade porque cada criança […] é um ser diferente, mas a globalização seria mais fácil. Em escolas com vários níveis de escolaridade também é bom porque pode haver uma

> [diversidade] porque na diversidade é que está muitas vezes a riqueza, então os diferentes anos de escolaridade podem dar contributos diferentes […] nos processos globais de ensino aprendizagem, embora diferentes… o 1º ano dá um contributo, o 2º dá um contributo, o 3º outro contributo, o 4º outro contributo […] e depois em termos de projectos isso também é enriquecedor porque vimos as várias facetas do desenvolvimento do projecto em várias fases […]. Em termos de aprendizagem também é enriquecedor para as crianças, porquê? Porque os mais velhos ou mais avançados ajudam ou mais atrasados ou, digamos assim, os menos dotados, digamos, os que mais debilidades têm nas aprendizagens. Eu utilizo muito uma estratégia pedagógica dos pares […] que vão mais adiantados ajudam e motivam os menos adiantados a trabalhar através de pequenas ajudas. Os mais avançados acabam o trabalho e podem depois ajudar os mais atrasados a terminar a tarefa. Isto é só um exemplo, muitas outras poderiam ser referidas, portanto, não vejo um constrangimento assim de uma forma linear, o constrangimento é talvez que não consigamos o desenvolvimento do ensino-aprendizagem amplo como se só tivesse uma turma do 2º ano, não é, mas em termos de enriquecimento e diversidade, digamos que depois só temos outros tipos de desenvolvimento, outros tipos de sociabilidades." (Professora Josefina - Entrevista Nº 7).

6. Sentidos do trabalho em meio rural – de professor/educadora a agente de desenvolvimento local

Como vimos no ponto anterior, as condições de trabalho em meio rural encerram dimensões diversas a que não são estranhas questões relacionadas com o isolamento profissional, o estado dos edifícios escolares e a falta de materiais, as idiossincrasias das populações das aldeias e o trabalho com grupos heterogéneos. Assim, exercer a profissão numa escola ou num jardim de infância de meio rural comporta sentidos peculiares múltiplos, que contribuem para o desenvolvimento de profissionalidades específicas por parte dos profissionais que aí trabalham.

Convocando para esta discussão os discursos de professores e educadoras envolvidos no projecto, verifica-se que, de uma forma geral, todos eles deixam transparecer uma perspectiva de intervenção na escola ou no jardim de infância que ultrapassa o campo escolar. A intervenção junto da comunidade a partir da escola é uma ideia que flúi nos vários contributos dados e que reforça todas as representações de grande proximidade com as famílias e a comunidade, no sentido mais vasto, referidas anteriormente.

Trabalhar em meio rural, como discutimos a propósito das razões da opção por escolas/jardins de infância desta natureza, surge amiúde como

realização pessoal e profissional, na medida em que tal situação permite um redimensionamento do exercício profissional, que decorre das relações de proximidade que se estabelecem com as famílias e com a comunidade alargada –

> "Trabalhar em meio rural é para mim particularmente gratificante porque acho que temos a possibilidade de nos realizar para além do escolar, de conviver com uma comunidade mais alargada, acho que é mais gratificante" (Professora Adelaide - Entrevista Nº 9).

Nesta perspectiva, a intervenção do professor é educativa no sentido mais abrangente, não contemplando apenas as crianças com quem se trabalha, mas também os adultos:

> "[…] uma senhora do campo com 40 anos, mas 40 anos pesados, de lenço na cabeça, de avental e que se aproximou de mim, que essa senhora quando se aproxima de mim para falar comigo eu ouço um berro de trás, da auxiliar de educação dessa mesma escola, dizendo-me para eu me afastar. Eu não percebi, não me afastei e a verdade é que quando a senhora abriu a boca foi um tremendo bafo a álcool e o que a senhora queria [era] perguntar pelo filho, que era um desgraçado, que lhe tinha fugido, que lhe tinha feito isto, que lhe tinha feito aquilo […] eu consegui falar com a senhora, expliquei-lhe que eu ia conversar com o filho sobre o que se tinha passado, que ia tentar aconselhá-lo e o miúdo, que realmente era um miúdo muito problemático, complicado, e entrámos dentro da sala de aula, todos conheciam o historial do N. e eu sentei-me na mesa da minha secretária e o miúdo estava colocado no outro extremo da sala e eu comecei a conversar com ele […] que tinha estado a falar com a mãe como ele tinha estado a ouvir, e o que é que se tinha passado e [comecei a] ouvi-lo também e […] aquela conversa prolongou-se e a determinado momento vi que todos os miúdos estavam… feições de grande espanto, estupefacção, a olhar para o N. e eu chamou-me à atenção que todos estivessem a olhar para o N. naquele momento e o que se passava era que o N. estava a chorar, a chorar copiosamente e a soluçar, pronto, foi a forma, sem se chegar a situações de castigo ou de punição de resolver no imediato, […] um problema […] que podia não só ser grave, complicado porque ele era, esse miúdo era de certa forma ostracizado pelos colegas, mas também dentro da própria comunidade e dentro do ambiente familiar […] portanto, por este episódio será possível verificar que há preocupação, se calhar muitas vezes não utilizando as estratégias mais adequadas, mas algumas coisas vão resultando, de acompanhar também aquilo que se passa no ambiente familiar e mais extensivo em termos da própria comunidade." (Professor Joaquim – Entrevista Nº 4).

Esta intervenção educativa abrangente a que se alia uma atitude de escuta permanente do outro, consubstancia-se numa recuperação das culturas locais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, contribuindo-se, assim, e como transparece do discurso de uma professora, para se ultrapassar algum do conservadorismo e atavismo que caracterizam o mundo rural:

> "[…] a tradição, o antigo, tudo o que é o saber já antigos, um certo fechamento nessas culturas pode ser descoberto, digamos, pode-se abrir à medida que se vão cultivando relações entre a escola e a comunidade, as pessoas vão abrindo e esses atavismos, essa cultura mais fechada, esse obscurantismo vai dando lugar a pequenas aberturas e o agir correcto, do meu ponto de vista, e eu foi assim que fiz, é saber aproveitar essas pequenas aberturas e ir tomando o lugar para que as pessoas partilhem com as comunidades escolares esses saberes […] A escola esteve […] ao longo de muitos anos afastada dos saberes das comunidades, […] elas em si não têm iniciativa de a mostrar, mas se alguém os cativar e se alguém lhes pedir e sobretudo os conquistar para a escola esse atavismo pode ser transformado numa mais-valia e conhecimento que as comunidades e o professor pode adquirir, pode rentabilizar para o desenvolvimento dos projectos de escola e sabe-se que há muitos projectos no âmbito do património local, histórico e cultural e [os] informantes-chave de desocultação dessas marcas desse meio rural são essas pessoas, […] Também ao nível das aprendizagens curriculares […] nós podemos aprofundar e podemos ampliar […] podemos-lhe dar um contorno mais local para serem mais facilmente apreendidas pelas crianças, tornando as aprendizagens mais significativas e mais pertinentes para as crianças porque também partem e vão de encontro às suas vivências e às suas experiências. […] As crianças apercebem-se que estão a ser transmitidos por pessoas da comunidade, que são vizinhos, são familiares, são pais, são primos, são párocos, são entidades, e isso já fornece às crianças uma garantia, uma confiança e, então, é criado um ambiente que, por experiência própria, mais pela experiência do que conhecimentos teóricos mais propriamente, […] pode haver esta transformação do processo" (Professora Josefina - Entrevista Nº 7).

Uma intervenção que não se confina ao estrito espaço escolar, mas que o redefine ou redimensiona, na medida em que é uma intervenção que não se fica pela transmissão de saberes e que, por isso, tem repercussões abrangentes nas comunidades onde se trabalha, transforma o profissional de educação em agente do desenvolvimento local:

> "[A minha intervenção] não é só a nível das famílias, porque a própria comunidade em si, as associações, a própria comissão de festas, etc., já não faz nada sem vir à escola dar conhecimento do que vai fazer e se a escola quer colaborar nas festividades, nisto e naquilo, o que isso nunca acontecia há uns tempos para trás. Eu já estou lá há 15 anos e a mim nunca ninguém me veio dizer que ia haver festa da freguesia e se eu até queria ir na procissão com as autoridades e depois ir ao almoço com eles e o que acontece agora há 4 anos seguidos que eles vêm, porque se habituaram connosco e viveram connosco momentos muito grandes e viram o valor que a escola tinha. A própria Junta de Freguesia que, como sabes, em parte se virou um bocado contra nós, neste momento já virou outra vez ao contrário, já vem também ele pedir «não quer participar nisto, não quer participar naquilo?», […] diz que a professora […] é uma pessoa acessível e com quem se pode conversar, mas também não é só isso, ele viu que pronto, que da maneira como as pessoas trabalham, que não trabalham só para si mas que trabalham para a comunidade, e ele já entendeu que o elemento escola que é alguma coisa onde ele também se pode apoiar." (Professora Ana – Entrevista Nº 5).

Trabalhar nesta perspectiva, significa, portanto, da parte dos profissionais, empenhamento, mobilização de recursos e construção de parcerias como forma de contribuir para minimizar as carências de recursos que se sentem em meio rural:

> "Significa maior empenhamento, significa mobilização, significa participação activa, significa transformar o nada em tudo, […] essa mobilização significa mobilizar o conjunto, todo o conjunto, todos os recursos que estão ao alcance para benefícios do processo educativo dentro da sala de aula, fora da sala de aula e dentro da formação da própria população desse lugar e do […] próprio desenvolvimento da freguesia […] eu já o fiz, é mobilizar a rede de parcerias que connosco trabalham no sentido de serem essas parcerias em conjunto com a escola a gerar recursos para compensar aquilo que as próprias famílias e o próprio meio não pode, à partida, dar, já em si é um meio fragilizado em termos sociais, culturais, educativos." (Professora Josefina - Entrevista Nº 7).

Quanto ao trabalho específico com as crianças, e em consonância com a ideia de agente de desenvolvimento local em que o profissional se transforma, vários são os sentidos atribuídos que consubstanciam a assunção de um renovado estatuto das crianças no espaço escolar, tomando-as como actores sociais com vez e voz para que a sua acção tenha repercussões na comunidade. Deste modo, muito do trabalho desenvolvido assume o sentido de contributo para que as crianças façam intervenção no meio local a partir do reconhecimento do que existe e da sua valorização, criando condições para que estas se transformem em construtoras do seu próprio conhecimento. Como assinala uma professora,

> "[…] tentando que eles dentro da comunidade onde estão inseridos [vão] saber o que é que existe de bom e tentar preservar aquilo que é bom dentro da freguesia onde eles estão a viver, o que é mau tentar saber por que é que está mau e o que é que se deve fazer para que isso se mude e para que isso fique resolvido ou parcialmente resolvido, para que fique noutro estado, não mau, mas a caminhar para o bom. Não quer dizer que isso se passe do mau para o bom, logo assim num ano ou dois, mas tenta-se resolver pelo menos as coisas e valorizá-las de maneira que tudo caminhe para que se atinja o topo, não é, portanto dar um valor àquilo que se tem e eu sinto que os miúdos agora já dão valor por exemplo ao […] marco milenar, pronto existe lá um na freguesia que foi completamente destruído porque tentaram andar com aquilo «agora não é aqui é para ali, agora não é para aqui é para acolá», até que aquilo já não se via letras nenhumas e os miúdos […] numa das entrevistas que fizeram ao presidente da junta fizeram-lhe precisamente essa pergunta, por que é que tendo uma coisa tanto valor foi destruída pelas próprias pessoas que vivem na freguesia, e depois aí o próprio presidente tentou responder que não foi da autoria dele […] No fundo eles depois tentam também saber o porquê das coisas por que é que existem as coisas e no fundo isso vai ser um projecto de cada um não é, o valor das coisas, porque que é que veio aquilo aqui parar, qual é o significado desse património, […] No fundo o que eu pretendia era que eles fossem os construtores do seu conhecimento." (Professora Anabela - Entrevista Nº 6).

O trabalho de projecto com as crianças assume particular importância no desenvolvimento de uma acção educativa e pedagógica em meio rural em que se pretende a reconfiguração dos sentidos de acção da escola e do jardim de infância. Tomemos a este título a descrição pormenorizada de uma educadora

do processo pedagógico em torno de um projecto em que se criaram todas as condições para que as crianças fossem, efectivamente, construtoras do seu próprio conhecimento e, nesta perspectiva, fizessem aprendizagens significativas:

> "[…] Este projecto foi nascido das crianças […] nasceu de um incidente crítico dos meninos estarem sempre a construir as casas […] começámos pela construção da casa do porco de palhas, […] depois a de madeira, temos de ir à serração às tábuas, fizemos a visita à serração, desde eles a trazerem os martelos, os pregos, todos a colaborarem com os pais, depois surgiu o projecto da construção da casa de blocos, que ali é que estava o problema […] Mas eles queriam muito construir a casa dos tijolos. E […] como é que pode ser? […] «Mas o meu pai é trolha, mas o meu pai pode vir fazer a massa», «ó professora, nós podemos ir ali à obra que o senhor está ali a fazer a obra», depois encontraram o senhor «olha, nós podemos ir à tua obra para tu nos dizeres como é que fazes as casas?», Então fomos à obra, fomos ver os materiais e depois nós fizemos ali uma casinha, mas depois desfizemos porque não estava segura, eles perguntaram como é que se fazia, eles deram muitas, muitas ideias: está aqui «o que sabemos? O que queremos saber? Como vamos saber?», neste trabalho de projecto o título era «Como se constroem as casas?» E, então eles dizem «O que sabemos? Arranjam-se tijolos e a massa, pás, água e pessoas para trabalhar», disse a D., primeiro faz-se um buraco na terra, pode ser com uma sachola, o buraco é de forma rectangular. Isto era o que eles já sabiam, ideias que eles tinham. O buraco tem de ter a forma da casa, disse a D.; a casa pode ter escadas lá fora, disse o grupo; é preciso um electricista, um torno e um picheleiro, disse a D.; são precisas as máquinas para levar areia, pedra e terra, disse a P.; e depois O que queremos saber? Como se chama o buraco onde se vai fazer a casa… era o alicerce, depois fomos saber como se constrói a casa; como se faz a massa; como se chamam os senhores que fazem as casas; como se faz a chaminé; por onde se começa a fazer a casa; quem faz as fechaduras; e depois Como vamos saber? Podemos pedir ajuda aos senhores que trabalham aqui ao lado; os senhores podem ajudar a fazer a massa; perguntar aos pais e aos avós; pedir aos pais para nos ajudarem a saber como se constroem as casas; enviar o convite aos pais e ver nos livros e depois da visita à obra são precisos muitos materiais, fizemos o registo de tudo, está guardado, carrinho de mão, ferro, martelo, pregos, tábuas, telhas, tijolos, madeira, pau, sacholas, cimento, areia, pincéis. […] depois começámos a ir saber, fomos fazer a visita à obra […]; para fazer a massa precisamos de areia, cimento e água, massa é igual a areia mais cimento mais água; depois, para a casa ficar resistente utiliza-se o ferro na estrutura; as casas podem ser grandes ou pequenas e podem ter escadas dentro ou fora; as casas em construção têm janelas sem vidros; são precisos vários senhores para construir uma casa. […] Depois também fomos ver como são as casas na aldeia, aprendemos que as casas podem ser altas e baixas, ter telhados às cores, serem quadradas, serem de tijolo, de pedra, ter escadas, ter jardim, ter janelas de madeira, de ferro, ter chaminé e serem de diferentes cores. Depois de investigarmos nos livros, antes de construir uma casa, faz-se a planta da casa. A planta da casa é o desenho do exterior e interior, o senhor que faz este desenho chama-se o arquitecto, aprenderam isto tudo, para construir uma casa são precisos diferentes profissionais, trabalhadores, arquitecto, empreiteiro, mestre-de-obras, os ajudantes, trolhas, pintores, vidraceiro, sobradeiro, carpinteiro, electricista; com a construção da casa de tijolos aprendemos o nome de mais dois instrumentos de trabalho, a ocha e nível, pronto. Depois o senhor veio aqui fazer a massa, foi aqui uma animação enorme e depois fizemos a casa e depois trouxemos as três casinhas, chamámos a escola primária e os pais e fez-se ali a dramatização fora onde havia mesmo a casinha de tijolos, eu tenho ali fotografias, depois desfizemos a casinha de tijolos porque aquilo não estava muito seguro, ele só fez mesmo para eles fazerem a dramatização." (Educadora Carla - Entrevista Nº 3).

7. Síntese

A profissionalidade dos professores e das educadoras de infância envolvidos no projecto apresenta contornos diferenciados e é marcada pelo efeito conjugado de factores diversos, como o sejam os decorrentes da própria organização do sistema educativo, dos modos como cada profissional se posiciona perante a profissão e a vida, ou, ainda, das idiossincrasias do mundo rural.

O percurso profissional destes professores e destas educadoras tem sido exclusiva ou essencialmente desenvolvido em meio rural e tal facto deve-se a uma contingência provocada pelos concursos, para os quais a graduação profissional assume importância determinante. De uma maneira geral, o exercício profissional em instituições escolares urbanas é algo que se experimenta apenas no início da carreira, em situação pontual de substituição, ou quando se possui um já longo tempo de serviço.

No conjunto global dos profissionais envolvidos verificaram-se vários casos de opção absoluta pelo trabalho em meio rural como resultado das possibilidades de escolha oferecidas por uma posição confortável na carreira, mas também casos de uma opção relativa, uma vez que, não obstante os professores e as educadoras se encontrarem numa posição na carreira que não lhes permite ainda integrarem o designado por Quadro de Escola, têm já um tempo de serviço que lhes abre possibilidades de concorrerem, com sucesso, para escolas ou jardins de infância da sua maior preferência. Neste caso, muitos deles poderiam optar por trabalhar em instituições escolares urbanas, aproximando-se dos seus locais de residência, mas preferiram fazê-lo no sentido de exercerem profissionalmente em meio rural.

Na base desta opção pelo rural encontram-se razões de ordem pessoal e profissional, e razões associadas às idiossincrasias do campo.

Naquelas que poderemos designar por razões de ordem pessoal encontra-se, essencialmente, a proximidade geográfica com o local de residência.

No que respeita às razões de ordem profissional verifica-se que a opção pelo trabalho em meio rural surge como busca de realização profissional que se pensa ou que se sabe ser difícil alcançar em meio urbano. Nesta

perspectiva, considera-se que trabalhar numa aldeia é mais estimulante porque se assume que neste meio é mais fácil estabelecer relações estreitas de comunicação com a comunidade do que num meio urbano. A representação de uma maior facilidade de desenvolvimento de um exercício profissional que não se confine às quatro paredes do edifício escolar, em contexto rural, integra, deste modo, a condição básica do processo de realização profissional pretendido. Assim, integram-se também nesta ordem de razões preocupações que decorrem de uma consciência política do papel social dos professores e das educadoras – a opção surge também como razão para uma intervenção em meios desfavorecidos.

Quanto às razões da opção associadas às idiossincrasias do meio rural, verifica-se uma identificação com os traços que o ambiente físico destes contextos apresenta, bem como com os modos de ser dos habitantes rurais e as culturas locais.

Tal como acontece globalmente nos grupos profissionais dos professores e das educadoras, também os envolvidos no projecto têm vivido de perto o problema da mobilidade, que se constitui como uma invariante na construção da profissionalidade docente. A mobilidade docente surge para estes profissionais como um problema que provoca ansiedade, angústia e sentimentos de perda dos investimentos profissionais feitos, além de contribuir para o agravamento do fechamento das populações locais às inovações.

De uma forma geral, verifica-se que os professores e as educadoras envolvidos têm um percurso profissional pautado por pouca experiência ao nível do trabalho em projecto. Dos discursos recolhidos ressalta a ideia de que a participação em projectos foi limitada ao desenvolvimento de pequenos projectos circunscritos à escola, embora casos tenha havido de integração em projectos de maior amplitude, nomeadamente de carácter nacional.

Não obstante, uma marca importante a assinalar relaciona-se com uma quase generalizada vivência de projecto numa cultura projectocrática, em que a ideia de projecto assume essencialmente contornos de retórica institucionalizada sem que, contudo, corresponda a processo de construção/aprendizagem dialógica com importância decisiva no desenvolvimento da profissionalidade dos professores e das educadoras e na mudança da relação pedagógica com as crianças em sala de aula/jardim de

Infância e, deste modo, nos modos de desenvolvimento do acto educativo escolar. Neste contexto, o PER, enquanto projecto que cria uma rede de sociabilidades alargada, em que tanto participam os profissionais como as crianças e as comunidades, surge como ruptura da lógica dominante.

Outro aspecto que influencia o desenvolvimento da profissionalidade dos entrevistados são as condições de trabalho em meio rural. Por serem essencialmente de lugar único, as escolas e os jardins de infância de meio rural implicam, à partida, isolamento profissional, o que encerra grandes níveis de exigência para os que aí trabalham.

No entanto, atendendo à dinâmica do Agrupamento em que a escola/jardim de infância está integrado ou aos contactos com instituições de formação inicial dos profissionais de educação, trabalhar em meio rural pode não ser sinónimo de isolamento profissional, uma vez que se integra uma rede de comunicação e de sociabilidades. Assim, trabalhar sozinho numa escola/jardim de infância de aldeia pode não significar estar mais isolado do que se se estivesse a trabalhar numa escola urbana onde existem mais profissionais no mesmo espaço, mas que poucas trocas promovem entre si. Talvez por este motivo considera-se que as escolas e os jardins de infância de meio urbano apresentam mais complexidade do que os de meio rural.

O trabalho em meio rural considera-se mais difícil do que o desenvolvido em meio urbano porque os habitantes rurais não têm tantas oportunidades como os urbanos e os estabelecimentos de ensino ou de educação de infância têm piores condições físicas e materiais. Esta precariedade de condições é atribuída à falta de investimento das entidades competentes devido à reduzida dimensão dos contextos em que os edifícios se inserem.

Para ultrapassar estas condições desenvolvem-se projectos, que possibilitam alguns financiamentos ou a obtenção de equipamentos ou materiais de apoio pedagógico.

Confrontando ainda as condições de trabalho em meio rural com as de meio urbano, o primeiro surge como desafio permanente, uma vez que no segundo existe maior acomodação a hábitos instalados. Por outro lado, porque as comunidades rurais são entendidas como mais receptivas ao trabalho dos profissionais envolvidos, embora se considere que esta receptividade acontece porque os profissionais, num registo de abertura à comunidade, estabelecem

relações comunicacionais estreitas com as famílias, tratando-as sem sobranceria num clima de diálogo permanente. Desta forma, ultrapassa-se a desconfiança inicial dos habitantes locais, radique ela nas suas idiossincrasias ou no facto de, ao longo dos anos, se ter vivido de perto o fenómeno da mobilidade docente.

Quanto aos sentidos atribuídos ao trabalho que se desenvolve em meio rural verifica-se uma grande confluência de perspectivas de intervenção a nível local, o que configura um trabalho de grande amplitude, que ultrapassa as marcas da educação escolar no sentido mais estrito. Por isso, evidencia-se um sentido de profissionais de educação como agentes do desenvolvimento local, que além das crianças, tocam a comunidade em sentido amplo, seja porque a influenciam através das crianças ou porque o fazem directamente com os adultos ou com as instituições locais. Existe, portanto, um sentido de entrosamento com a comunidade e de, nomeadamente, contributo para o estabelecimento ou aprofundamento de relações intergeracionais. Neste âmbito, a abertura à participação dos pais na organização do acto educativo escolar potencia um melhor desempenho profissional dos profissionais envolvidos.

Trabalhar em meio rural significa, portanto, empenhamento, mobilização de recursos e construção de parcerias.

No que às crianças diz respeito especificamente, significa contribuição para que intervenham localmente, valorizando, assim, o seu meio; significa, portanto, trabalhar para que tenham vez e voz dentro e fora da sala de aula/jardim de infância, assim como para que passem de actores de um processo de ensino-aprendizagem a autores de conhecimento no âmbito desse mesmo processo.

Este trabalho realiza-se de formas diversas, nomeadamente através do desenvolvimento de projectos, que proporcionam aprendizagens significativas.

O trabalho pedagógico desenvolvido também apresenta um sentido de grande complexidade porque em meio rural se verifica a existência de heterogeneidade etária e de anos de escolaridade no mesmo grupo de crianças com quem se trabalha. Esta situação, por um lado, constitui um problema para os professores, mas, por outro, também é entendida como possibilidade de desenvolvimento das crianças, uma vez que se constatam

fenómenos de entreajuda entre crianças mais novas e mais velhas e até de precocidade na aprendizagem de conteúdos curriculares e de regras sociais.

CAPÍTULO IX

ENCERRAMENTO DAS ESCOLAS RURAIS E FUTURO DO MUNDO RURAL

Como já analisámos, o problema das escolas situadas em meio rural, que se assumem enquanto pequenas estruturas escolares (Amiguinho, 2004), não se configura de forma isolada da problemática alargada do mundo rural. Pelo contrário, integra-a como uma das dimensões visíveis dessa problemática e, nesse sentido, concorre, como outras, para a definição do futuro desse mundo rural.

O desenvolvimento do PER enquanto movimento social de base educativa (Sarmento e Oliveira, 2003) que, de forma integrada, potencia a confluência de educação, cultura e desenvolvimento, tem contribuído para a problematização do problema e da problemática e, deste modo, influenciado a sua entrada nas agendas das políticas públicas e da investigação.

No âmbito da i-a de que se dá agora testemunho problema e problemática funcionaram, simultaneamente, como cenário das acções colectivas desenvolvidas e móbil dessas acções na busca de possibilidades de mudança, no pressuposto de que os problemas encerram em si próprios grande parte das suas soluções.

Nesta perspectiva, o trabalho desenvolvido, ao assumir o problema das escolas rurais de forma integrada, sintetizou uma acção de promoção do mundo rural enquanto dimensão contributiva para a sua defesa.

Assim, numa conjuntura política, económica, social e cultural que acentua a dominância de valores urbano-centrados – e, por isso, o mundo rural se configura cada vez mais como reserva de paisagem para os que nele não vivem, o que tendencialmente implica o aprofundamento da sua exclusão face ao urbano –, trabalhar com as comunidades rurais a partir de uma acção da escola que se transforma em recolocação das aldeias na cartografia nacional é reforçar os seus sentidos de existência. É, também, por isso, uma afirmação contra-hegemónica da assunção da escola rural como “excedentária e peso para o desenvolvimento do país” (id.:36), se tivermos em consideração a argumentação dominante no que respeita à inevitabilidade anunciada do seu

encerramento à luz das necessidades globais de desenvolvimento, marcadas por perspectivas economicistas.

A entrada no terreno de um projecto como o PER, que nasceu da consciência do problema das escolas rurais e da problemática global do futuro do mundo rural que lhe subjaz e que, ao longo dos anos, se foi constituindo como alternativa consubstanciada num movimento social de base educativa que combate o status quo, contribuiu, deste modo, para que o capital simbólico (Bourdieu, 2001) associado à Escola em meio rural se reforçasse e se afirmasse na defesa da sua manutenção.

Esta é a razão de ser deste capítulo no qual procuraremos dar inteligibilidade ao trabalho desenvolvido.

Em primeiro lugar, discutiremos de que formas os actores envolvidos no projecto antecipam as repercussões globais, nas aldeias, do encerramento das escolas.

Em segundo lugar, focaremos a atenção nas consequências antevistas da deslocação das crianças para processos de escolarização desenvolvidos em contextos exteriores ao local de origem.

Em terceiro, analisaremos a situação profissional dos professores face ao encerramento das escolas.

Finalmente, centrar-nos-emos na apresentação de propostas para a manutenção das escolas rurais.

1. O encerramento da escola como “morte” da aldeia

Dos contributos analíticos produzidos nas últimas três décadas sobre as relações entre a educação e a sociedade do meio rural no contexto português, ressaltam as seguintes ideias-chave:

- A ideia da escola como factor da hemorragia e sangria dos campos no período do Estado Novo (Mónica, 1978), o que pode ser contrariado por se ter verificado a expansão da escola de cariz nacionalista até ao lugar mais recôndito do país porque era imperioso que todos aprendessem a ler os discursos de Salazar;

- A ideia da escola "como espaço de transição para a condição proletária dos filhos dos trabalhadores rurais" (Sarmento e Oliveira, 2003:31) decorrente dos estudos de Pinto (1985) e de Almeida (1999);
- A ideia da escola como um espaço onde se verifica um choque cultural entre os saberes da cultura dominante que ela, enquanto instituição, transmite e os saberes orais populares das crianças rurais (Iturra, 1990; Frazão-Moreira, 2000; Reis, 1991 e 1995; Ribeiro, 1997);
- A ideia da educação em meio rural como aprendizagem para o trabalho (Stoer e Araújo, 1992);
- A ideia da escola como espaço onde as famílias fazem um "investimento temperado de resultado incerto" (Silva, 1994), verificando-se estratégias diferenciadas das famílias na criação de condições para a escolaridade dos filhos;
- A ideia da crise da escola associada ao problema da rede escolar, entendendo-se que esta é uma questão administrativa e organizacional, conferindo-se-lhe papel primordial na perspectiva de contracção de custos e de gestão dos recursos humanos (Azevedo, 1996; Formosinho, 1997);
- A ideia de que a questão da rede escolar, embora não seja negligenciável, não é prioritariamente uma questão de administração e de gestão e que precisa ser interpretada à luz do desenvolvimento rural, considerando-se a educação em meio rural como a prioridade de desenvolvimento social (Espiney, 1994; Amiguinho, Canário e Espiney, 1994; Canário, 2000).

Qualquer um dos grupos envolvidos no projecto iniciou o trabalho tendo como pano de fundo a perspectiva do encerramento das escolas com menos de 10 alunos.

Esta questão foi discutida, o que permitiu que se evidenciassem posições diferenciadas sobre o assunto, havendo algumas delas determinado até a não adesão ao projecto, como se pode verificar pelo discurso de uma professora, que registámos numa nota de campo relativa a uma reunião de

início de ano lectivo, no concelho de Ponte de Lima, em que fizemos a apresentação do projecto:

> "olha, Marques, tu já sabes qual é a minha opinião [por acaso não sabia]. Eu nunca fui a favor de se manterem estas escolas pequenas a funcionar porque as crianças não têm nada. E não é com um Dia Diferente que se realiza uma vez por ano numa escola que nós vamos fazer com que tudo se altere. Acho que estas escolas deviam fechar e as crianças deviam ser todas transportadas para as escolas da vila para poderem ter outra sociabilização. Já o professor Formosinho na Universidade do Minho dizia que uma escola assim não é uma escola, portanto, o que adianta nós andarmos a fazer isto?" (Comentário da professora Ilda, da escola de Estrada, Nota de Campo PERPL Nº 5, 27-09-2001)

O seu discurso baseava-se, assim, na perspectiva que priorizava o problema da rede escolar como questão de ordem administrativa e organizacional e, nesse sentido, o trabalho do projecto não fazia grande sentido. Em consequência, esta professora não integrou o grupo de Ponte de Lima, em 2001-2002, apesar do seu colega de escola o ter feito. Participou, no entanto, nos Dias Diferentes, pois o grupo entendeu por bem convidá-la, considerando que não fazia sentido que houvesse exclusão de crianças da mesma escola[187].

Nos antípodas do sentido de um discurso desta natureza encontraram-se outros. Tomemos o exemplo do da educadora Arminda[188] que, testemunhando a sua experiência de participação numa Comissão de Baldios, se descentra da sua condição de educadora e faz prevalecer uma posição enquanto cidadã participativa:

> "[…] e não é só a nível escolar! Eu vou-te falar como membro de uma organização que eu não sei se tu conheces, que é a Comissão de Baldios, eu faço parte da Comissão de Baldios e estamos com bastantes problemas a esse nível porque até aqui eram as próprias pessoas que não tendo terras limpavam os baldios, vão para lá os animais, e hoje em dia não são limpos porque não há animais, as pessoas fogem todas para a cidade, não há criação de animais, nomeadamente cabras, […] não comem aquela vegetação rasteira e há os fogos… portanto, estamos a pensar… isto não a nível de docente, mas a nível de cidadão participativo, estamos a pensar dinamizar um pouco a cultura do pastoreio de maneira não só prevenir os fogos, mas para fazer… pronto, ao fim e ao cabo também é um meio de subsistência, não é? […] e se morrer o meio rural a morte vai-se pôr por ali a cima e vamos estar num Matrix" (Educadora Arminda - Entrevista Nº 2).

[187] Esta escola era uma escola com dois lugares docentes.
[188] Embora o problema do encerramento se coloque fundamentalmente ao nível das escolas do 1º CEB, porque as educadoras integravam o projecto tal como os professores, aquelas reflectiram, obviamente, também sobre o assunto.

Este discurso assume particular relevância no âmbito de uma reflexão sobre o projecto desenvolvido por várias ordens de razão: em primeiro lugar, porque é o discurso de uma profissional que, pese embora ter trabalhado, no segundo ano do projecto, num jardim de infância que não era rural, o integrou na perspectiva política de participar numa dinâmica global e integrada como o era a do Agrupamento do Herói; em segundo lugar, e em consonância com a razão anterior, porque deixa transparecer uma visão do problema e da problemática e, nesse sentido, interconecta as duas questões; em terceiro lugar, não obstante reflectir o problema do mundo rural tendo como horizonte uma situação como a que se depreende da utilização da metáfora do Matrix e, assim, prospectivar vivências societárias limite (mecanizadas porque essencialmente ditadas pela técnica que comanda a vida das pessoas), porque é realista e objectivo e coloca as questões no plano de um desenvolvimento sustentável em que a relação do Homem com a natureza precisa ser priorizada.

Nesta perspectiva, o conteúdo deste discurso aproxima-se da lógica de desenvolvimento do projecto que, de uma forma global, tenta desruralizar o problema da rede escolar e trabalhar para o desenvolvimento social em meio rural.

O encerramento das escolas rurais, nesta perspectiva, surge a par de muitos outros factores que têm contribuído para que a aldeias morram.

Esta ideia de morte das aldeias foi algo que esteve bastante presente nos discursos dos actores envolvidos, pois existe a consciência de que a escola em meio rural “é o melhor do povo” (Sarmento e Oliveira, 2003:4) porque nela estão as crianças, que são o melhor do mundo (Fernando Pessoa), e, desta feita, a possibilidade de renovação das comunidades que se encontram envelhecidas e porque a escola já se constituiu como o único bem público que ainda se mantém na aldeia onde, além das práticas educativas, se concentra a possibilidade de usufruto de um espaço pela comunidade para os mais diversos fins (Sarmento e Oliveira, 2003).

O comentário de um elemento (idoso) de uma Junta de Freguesia que participou num dos Encontros Regionais do projecto é elucidativo desta argumentação:

> "Primeiro, eu gostava de agradecer por me terem convidado para estar aqui. Este projecto é muito bom porque nos ajuda a sair do nosso cantinho. Eu concordo com a senhora professora que a escola é muito importante na aldeia e o infantário também. É uma alegria ver as crianças todas juntas porque elas dão alegria aos mais velhos. Sem as crianças a aldeia não era a mesma. E acho que o projecto que organizaram é muito importante para elas e para nós também. Nós fizemos coisas muito engraçadas e deu para a gente se rir muito. O que precisarem da junta já sabem que podem contar." (Comentário do Senhor V., Nota de Campo PERER Nº 2, 08-07-2002).

No mesmo sentido vai o discurso de uma mãe também participante daquele Encontro Regional:

> "Eu concordo com a D. Adelaide porque, bem a gente no nosso caso não nos podemos queixar muito porque estamos ali perto de tudo, mas aquelas aldeias que ficam mais lá para cima é muito triste porque as pessoas não têm nada e a escola faz muita falta. Eu nem sei, se um dia a escola fechasse eu nem sei o que iria ser daquela aldeia, então das outras lá de cima… a escola faz muita falta numa aldeia porque não são só as crianças que aprendem lá, nós também aprendemos coisas. E eu queria dizer que com o trabalho que as senhoras professoras têm feito eu tenho aprendido muita coisa." (Comentário de uma mãe, Nota de Campo PERER Nº 2, 08-07-2002).

Quando se fala em morte da aldeia está-se a falar de uma morte lenta, que sintetiza a ideia de impossibilidade de renovação social, de fechamento sobre si própria, de desinvestimento dos poderes públicos, pois a população fica cada vez mais envelhecida e, assim, com menor capacidade interpelativa. No fundo, como referiu um Presidente de Junta de Freguesia, é uma morte que advém do facto de se reduzir a aldeia à sua insignificância:

> "Seria quase como reduzir a aldeia à insignificância, é tão pequena e são tão poucos que já nem escola tem e seria ainda mais um obstáculo à fixação de novos casais aqui." (Presidente de Junta de Freguesia - Entrevista Nº 10).

Vejamos, então, agora, de forma mais detalhada, os sentidos de morte lenta que o encerramento das escolas comporta para vários dos actores envolvidos, muitos deles já sintetizando uma representação simbólica sobre a escola que ultrapassa uma perspectiva redutora do seu papel em meio rural construída por décadas de isolamento daquela relativamente à comunidade.

A escola representa o único bem público que ainda resta na aldeia:

> "Esta aldeia sem escola não é nada, morre."
> "Eu não queria [que a escola fechasse] porque acho que uma freguesia sem escola que não é nada. Não tendo a escola, que temos na freguesia? A escola e a igreja, não é, fechando a escola, ficamos com quê? Nada." (Auxiliar de Acção Educativa - Entrevista Nº 11)

Este discurso é consonante com o da professora de uma das escolas onde trabalha esta auxiliar de acção educativa, bem como de outros professores que trabalham em condições semelhantes:

> "O que eles dizem é assim: «esta aldeia já a nível das pessoas se poderem reunir já não tem infra-estruturas nenhumas» eles não dizem infra-estruturas, dizem locais onde se possa reunir não é, ou locais onde possam conversar e trocar ideias, se a escola fecha pior será depois, é o que eles dizem, com o que é que a gente fica aqui, fica com a igreja, e não ficam com mais nada. E agora têm a associação porque abriu para aí há uns seis meses atrás, abriu outra vez a associação recreativa e cultural lá de Campo mas só que está a cargo de duas pessoas que trabalham e que só abre a sábado e ao domingo." (Professora Anabela - Entrevista Nº 6)

> "[…] As comunidades, as pessoas estão contra porque é o que elas dizem na sua linguagem simples, mas suficientemente explícita «professor, têm-nos tirado tudo, têm-nos tirado tudo, agora nem temos padre, não temos missa, não temos nada, só nos falta tirarem a escola. Quando nos tirarem a escola, professor, como é que isto vai ser? A… deixamos [de existir], nem sequer temos crianças»" (Professor Joaquim – Entrevista Nº 4)

> "Sei que as populações não querem o encerramento porque vêem na escola, e para mais com estas dinâmicas criadas porque a escola com o computador e com outras dinâmicas, envolveu não só as crianças, as famílias, os jovens, os irmãos das crianças que periodicamente se deslocavam à escola para […] utilizarem o computador e envolviam-se activamente na preparação de eventos festivos da escola e na dinamização de certas práticas curriculares; portanto, quer dizer, não era só a comunidade escolar, como a comunidade dos jovens, como a comunidade das famílias, […], portanto, […] a população e as famílias não concordam com o encerramento porque escola além de ser por causa das dinâmicas que foram criadas, […] e que esperam que continuem, […] também porque a escola é o único bem público, a par com uma pequena capela que esporadicamente é lá celebrada missa, é o único bem público que as pessoas têm ao seu dispor para reuniões, para encontro, para qualquer evento de âmbito social, portanto, parece-me que naquele lugar as pessoas não querem o encerramento da escola […]" (Professora Josefina - Entrevista Nº 7)

Deixando de haver a escola como serviço público, colocam-se, no imediato, para as populações rurais problemas de organização e gestão familiar que, para a educadora Arminda, in extremis, tenderão a levar os casais com filhos em idade escolar a mudar-se para os locais onde exista escola, o que contribuirá para acentuar os fenómenos de desertificação humana do mundo rural:

> "[…] Nós como pais queremos estar o mais próximo possível da escola dos nossos filhos! Se os nossos filhos estão a estudar a 20 km a nossa tendência é alterar o nosso modo de vida, o nosso modo de ganhar a vida e transferirmo-nos para perto da escola e a aldeia fica [deserta], eu acho que devia ser era exactamente o contrário" (Educadora Arminda - Entrevista Nº 2)

Se levarmos em consideração de que estamos a falar de casais relativamente jovens que já passaram por processos de escolarização mais ou menos longos e em que, além disso, os cônjuges ou, pelo menos, um deles, até poderá integrar o contingente de migração pendular a que se assiste nos meios rurais, este discurso assume grande pertinência, pois radica numa análise da realidade que se configura na observância de efeitos de onda que têm conduzido o mundo rural a situações de exclusão face ao mundo urbano.

A aldeia morre porque a escola, que se constituiu como pólo de desenvolvimento, desaparece. A professora Adelaide, num discurso que coincide com o que anteriormente citámos da professora Josefina, coloca a tónica da preocupação dos habitantes rurais com o encerramento da escola em relação directa com o trabalho desenvolvido no âmbito do projecto, pois este permitiu que se atribuísse à escola o sentido de pólo de desenvolvimento sem o qual a aldeia não pode existir:

> "[…] Como dizia lá um presidente de junta, uma freguesia sem escola morre; portanto, quer dizer que já perceberam que a escola pode ser um pólo de desenvolvimento, pode ser um elemento importante na manutenção duma freguesia, duma comunidade e, portanto, penso que aqui se não correrem esse risco é justamente pelo trabalho que já se desenvolveu, justamente por já terem sido, por terem contribuído para o desenvolvimento local, que haja, de facto, oposições a que elas encerrem […]" (Professora Adelaide - Entrevista Nº 9)

No âmbito do seu desenvolvimento como pólo de desenvolvimento, a escola transforma-se em pólo de união dos habitantes rurais, que acrescenta algo mais à vida do quotidiano. Nesse sentido, o encerramento da escola quebrará, pois, uma função social importante da instituição para a comunidade:

> "Fechar uma escola do meio rural é a pior coisa que podem fazer… porque a escola ainda é um pólo de união das pessoas… as pessoas, porque têm os meninos ali, têm de vir à escola, têm de participar na vida da escola, ao menos, por causa da escola, as pessoas têm alguma coisa que lhes dá mais […] alguma coisa do que as vivências do dia a dia… na minha opinião, acho que esse pensamento de fechar a escola na aldeia… acho que é a última coisa […] que se deveria pensar fazer, não concordo nada com isso […]" (Professora Ana – Entrevista Nº 5)

Deste modo, se as populações rurais envolvidas atribuíam à escola um valor simbólico que se foi construindo ao longo de décadas da sua existência na aldeia em que a escola, apesar de distante da comunidade, não deixava de representar uma marca da sua existência enquanto comunidade reconhecida

pelo Estado, com o desenvolvimento de um trabalho em que a instituição escolar se abre ao meio em que se insere e, assim, se vai constituindo como pólo de desenvolvimento local que valoriza saberes locais, o que reforça a identidade da aldeia, perante a possibilidade do encerramento da escola sentirão que a sua identidade começa a ser posta em causa:

> "Por estas razões, penso que as pessoas não… não estarão de acordo com o encerramento da escola. E estas valências sociais, este reforço da identidade, esta marca de identidade do lugar, quer dizer, é singular. A escola representa isso e foi reforçado com as dinâmicas que foram criadas, mesmo em termos da escola de Santa 2 havia uma imagem difusa. A partir do momento em que a escola assume uma posição e marca presença em eventos concelhios que, digamos, que novas representações, uma nova imagem e novas valências foram concedidas àquela escola, digamos […] que se criou uma nova identidade ou se reforçou, renovou-se a identidade daquele lugar e daquela comunidade local e, portanto, por estes factores, por um lado não vão querer o encerramento da escola, embora eu saiba que as políticas educativas vão no sentido do encerramento, por outro lado a autarquia também mantém e persiste no não encerramento das escolas porque compreende e há sensibilidade dentro da Câmara, do Presidente da Câmara, quer do Vereador e do Presidente da Junta em manter o lugar aberto porque compreendem e há sensibilidade por parte destas entidades ao valor daquela escola e toda a simbologia que ela encerra." (Professora Josefina - Entrevista Nº 7)

Neste sentido, continuando com esta professora, o encerramento da escola implica perdas irreparáveis:

> "As aldeias… a identidade das aldeias e os valores que nelas ainda residem vão-se perder porque não há dinâmicas de valorização desses saberes, de rentabilização desses saberes, há perdas em vários âmbitos, históricos, educativos, considero que há perdas irreparáveis." (Professora Josefina - Entrevista Nº 7)

Além de uma reflexão sobre o problema do encerramento das escolas rurais, este tipo de discursos parece-nos bastante elucidativo quanto às representações que os actores envolvidos no projecto têm acerca dos sentidos das mudanças operadas com o seu desenvolvimento.

Um outro aspecto que ressaltou das vozes escutadas relaciona-se directamente como uma das idiossincrasias dos contextos rurais: apesar da sua autonomia cada vez mais relativa, um certo fechamento sobre si próprios que decorre de vivências mais ou menos intensas de proximidade, de entreajuda, que os configuram como microcosmos sentidos como mais ou menos autosuficientes e, neste sentido, com referências identitárias pouco consubstanciadas por interacções com outros mundos.

Assim, assumindo-se que a escola é um elo de ligação com o mundo exterior à aldeia, considera-se que com o encerramento da escola se contribui para agravar o fechamento da aldeia sobre si própria:

> "[…] É uma facada a nível de muitas comunidades rurais, não é, como eu disse, e como sentem os pais, muitas vezes numa aldeia fecha a escola e então aquela aldeia ainda mais fechada fica, fica desertificada, fica fechada para o mundo, fica isolada […]" (Professora Anabela - Entrevista Nº 6)

O encerramento da escola configura-se, como vimos, como um grave dano para a aldeia, que se pode traduzir por perda de um serviço público que, contribuindo para o reforço da identidade local e assegurando a ligação ao mundo exterior, alimenta sentidos de existência e de vida comunitária pautada por relações de proximidade que se constroem à escala humana.

2. A deslocação das crianças – o princípio do fim da aldeia

A consequência imediata do encerramento da escola é a deslocação das crianças para outros locais, que se transforma no princípio do fim da aldeia. É a morte lenta que se anuncia.

Da análise dos discursos recolhidos surgem cinco sentidos diferentes associados à deslocação das crianças da sua aldeia de origem para o centro.

O primeiro, evidencia esta deslocação como possibilidade de representar mais um encargo financeiro para os pais:

> "Preocupa-nos muitíssimo. Não sei como é que eles vão fazer a deslocação das crianças de Campo para o local que for marcado, não vejo meios de transporte, não vejo quem se assegure dos próprios transportes, portanto vai ser mais uma despesa para os pais. No fundo se em vez de nos estarem a ajudar, em vez de os governos do governo central, dos camarários nos estarem a ajudar estão-nos a complicar mais a vida, porque se nós hoje já temos dificuldades em conseguir uma roupinha mais limpa, conseguir um caderninho para os nossos filhos estudar, se ainda vamos ser confrontados com mais a despesa de deslocação…" (Presidente de Junta de Freguesia - Entrevista Nº 10)

> "[…] O transporte das crianças para a escola vizinha acarreta novas despesas, novas preocupações às famílias. […] Ao haver o encerramento é inevitável o agrupamento, a deslocação dessas crianças para a escola da sede de freguesia, pelo menos é essa a tendência mais provável e o que tem acontecido das experiências que têm já decorrido no terreno. Isso representa um acréscimo de custos para as famílias porque há a preocupação de preparar melhor as crianças em termos de roupa, de aquisição de

> materiais, depois há um não querer ficar inferiorizado em relação a outras crianças, não é, e muitas vezes as famílias nem podem; por outro lado, também há o acréscimo de despesas para subsídios de transporte, porque acho que as autarquias não estão dotadas para assumirem as competências que lhes estão assacadas no sentido de fornecimento de refeições e de transportes." (Professora Josefina - Entrevista Nº 7)

Provenientes de pessoas com posições sociais diferentes e nem sequer reportados ao mesmo contexto geográfico, estes discursos confluem completamente: a deslocação das crianças irá significar um acréscimo de despesas para as famílias, pois, em primeiro lugar, os poderes instituídos dificilmente assegurarão o financiamento do transporte das crianças.

Se colocarmos como pano de fundo para esta questão o quadro ideológico marcadamente neoliberal que subjaz às políticas públicas no campo educativo, não obstante estarmos a falar da escola pública, as preocupações manifestadas assumem toda a pertinência. E isto porque, numa lógica de mercadorização do ensino (Mesquita, 2000; Hirt, 2001; Cabrito, 2002), não há verdadeiros indícios de que o Estado esteja verdadeiramente interessado em assegurar o acesso universal à escola, deslocando para as famílias a responsabilidade de escolha do local de educação formal dos seus filhos. Neste sentido, na melhor das hipóteses, o Estado comparticipará das despesas e as famílias terão que suportar parte do transporte das crianças.

Em segundo lugar, as despesas aumentarão, porque enquanto que na aldeia se está em casa e, neste sentido, para ir à escola, o que se veste pode ser simples e sem recurso aos últimos modelos que a moda dita, com a ida das crianças para um outro local central sai-se de casa e, por isso, o cuidado tem que ser redobrado na forma como se veste porque não se pode fazer fraca figura perante os olhares diversificados de que se vai passar a ser alvo. Não diremos que esta nova forma de vestir corresponderá aos mesmos princípios que presidem à escolha das indumentárias para as festas da aldeia, mas, de facto, implicará uma maior quantidade e diversidade de vestuário que aumentará os gastos familiares.

O segundo sentido dos discursos recolhidos chama-nos à atenção para o facto da deslocação corresponder à adopção de horários pouco compatíveis com as idades das crianças, uma vez que estas passarão a ter que se levantar mais cedo e a chegarem muito tarde a casa:

> "É muito bonito falado e escrito, mas a realidade geralmente não se cumpre e depois ouve-se falar de crianças que para ir à escola têm que se levantar às 5 da manhã e só voltam a casa por volta das 8, 9 da noite." (Presidente da Junta de Freguesia - Entrevista Nº 10);

> "[…] Estão sujeitos a viagens, sujeitos a apanhar molhas, sujeitos a ter acidentes, sujeitos a stress, muito, porque acabando por estar na aldeia perdem dez minutos no caminho, indo para uma escola que seja a três quilómetros para irem buscá-los, os atrasos da camioneta, e dos autocarros são capazes de perder uma hora, isso ao fim do ano lectivo são muitas horas de ocupação e de viagem não é, e de tempos que poderiam ser aproveitados para outras coisas e que não são." (Professora Anabela - Entrevista Nº 6)

Não obstante as distâncias entre as aldeias em questão não se poderem considerar longas, é necessário ter em conta que, num processo economicista de rentabilização dos recursos, a lógica que impera é a da eficácia máxima dos instrumentos utilizados. Por isso, o processo de recolha e de distribuição das crianças das/pelas aldeias implicará sempre circuitos mais ou menos longos que obrigarão a uma alteração significativa de hábitos de vida decorrente do cumprimento de horários impostos pela dita rentabilização de recursos.

O terceiro sentido categorizado foi aquele que reuniu maior número de indicadores. Só por isto já representaria um dado importante de análise, mas, do nosso ponto de vista, a sua maior importância releva do facto de se inscrever numa perspectiva analítica do problema considerando-o de forma socialmente abrangente. Assim, vários discursos consideram que a deslocação das crianças vai implicar uma ruptura e um afastamento com/da sua aldeia de origem, o que é mais um contributo para que a aldeia deixe de existir como tal. Esta deslocalização das crianças promove, assim, uma desestruturação da comunidade:

> "As crianças vão adquirir outro ambiente, o ambiente da escola para onde vão estudar […] os nossos filhos vão viver segundo a escola onde vão ser colocados, vai haver uma separação muito grande entre pais e filhos e uma ainda muito maior entre os nossos filhos e os nossos vizinhos porque vão, na minha maneira de ver, vão chegar a um ponto que passam semanas, meses, no fundo quase todo o ano lectivo sem contactar com os vizinhos […] Ao fim de dez meses já não conhecem os vizinhos porque saem de noite e regressam de noite […], deixam de ser desta terra, deixam de ser uma parte dinâmica, de tentar melhorar e descobrir a sua freguesia, será como se nos tirassem um braço, dos mais trabalhadores no desenvolvimento da freguesia. […] Passam a ser da terra onde está localizada a escola, é isso aí que eu tenho um pouquinho de medo e pronto eles habituam-se mais a sair da freguesia, esquecem a amizade, a simpatia que têm com a própria freguesia e vão gostar mais, vão simpatizar mais com a freguesia do local onde vão a estudar e, pronto, e daqui a pouco será Amares freguesia e tudo o resto morre […] e depois é paisagem" (Presidente da Junta de Freguesia - Entrevista Nº 10);

> "Em termos de valores, olha, pode ser, pode ter um ou outro aspecto positivo que seja […] academicamente a criança ter melhores resultados ou não, isso depois só o futuro dirá, mas em termos de valores morais, não é patrióticos, não é, é o género, não é, valores de amor à terra onde se nasceu… aí vai ser muito negativo, muito negativo." (Educadora Arminda - Entrevista Nº 2);

> "[…] Depois isto tem relação com toda uma série […] de outras coisas, que é o facto de, no caso de essas escolas serem encerradas, aqueles grupos de crianças serem deslocados […] para outros meios, em princípio urbanos ou semi-urbanos ou meios rurais de maiores dimensões que acabam por ter um tipo de características muito próprias que as crianças, quanto mais cedo forem deslocadas para esses locais, mais lhes serão inculcados aqueles tipos de comportamentos e de regras de funcionamento e de entendimento e de formas de estar desses meios. […] Em contraponto àquele onde elas irão, em muitos casos, só para dormir como, aliás, já acontece com alunos de outros ciclos de ensino em que realmente é essa a realidade que têm e que tenderão a dar maior importância àqueles locais […] para onde são deslocadas. Isto com a agravante, também na linha do que eu dizia, que, contrariamente ao que se pensaria, que nos meios de maiores dimensões, que nas escolas de maiores dimensões as relações acabam por ser mais impessoais e, portanto, o crescimento acaba por ser feito por cada criança de uma forma mais individual e mais isolada, portanto, não havendo por parte dos professores a capacidade ou a perspicácia de se aperceberem deste tipo de condicionalismos e, portanto, saberem gerir aquele crescimento daquelas crianças e, portanto, com maior facilidade elas perderão a identidade, quanto mais novas forem menos identidade será com as suas comunidades de origem." (Professor Joaquim – Entrevista Nº 4).

Como se pode constatar, existe grande proximidade analítica no tratamento que é dado a esta questão. São discursos unânimes na consideração de que a deslocação diária das crianças para outros contextos contribui para um desenraizamento dos locais de origem.

Nesta perspectiva, num processo institucionalmente imposto, desenvolvem-se mecanismos de aculturação que acarretam perda de relações de proximidade e de vizinhança que consubstanciam muitos dos traços identitários em meio rural e, metaforicamente, como refere o Presidente da Junta de Freguesia, a aldeia perde "dos mais trabalhadores no desenvolvimento da freguesia".

A deslocação das crianças para os centros urbanos por via do encerramento das escolas rurais transforma-se, assim, num sinal dos tempos (mais avançados…), numa nova fase da vida do campo em que, pelo facto de ser integrada num processo de escolarização dos seus habitantes, transforma as crianças em pró-trabalhadores qualificados para alimentarem a lógica capitalista. Contrariamente ao que acontecia no tempo em que o mundo rural era reserva de mão de obra e os rurais se deslocavam para a cidade para trabalharem sem qualquer qualificação, as crianças passarão, logo de

pequenas, a ser qualificadas, o que, não obstante o esvaziamento do mundo rural, assegura uma maior proficiência no desempenho.

Outro aspecto que ressalta destes discursos e também em consonância com as considerações anteriores, prende-se com os modos de acção da escola do centro que, supostamente, deveria assegurar o desenvolvimento e o reforço identitários, mas que, pelo contrário, no âmbito de um funcionamento em duplo registo de exterioridade face à comunidade – o contexto em que existe e os das crianças que para ela se deslocam – reforça os contornos de uma identidade híbrida que as crianças de meio rural vão construindo como resultado da penetração cada vez mais acentuada da cultura urbana nos seus espaços de origem.

Um dos argumentos de circunstância que se tem ouvido em grupos restritos de professores, a propósito da defesa da concentração das crianças, quando se questiona o papel que a escola-centro poderá desempenhar para contrariar os efeitos perversos da sua deslocação ao nível da identidade rural das crianças e do futuro das comunidades afectadas, é a crença no estabelecimento de uma ligação estreita com as comunidades de origem, apesar da distância. Tal crença, do nosso ponto de vista, encerra uma contradição: ao mesmo tempo que se manifesta o reconhecimento da importância de uma relação estreita entre a escola e a comunidade como factor, nomeadamente, de promoção dos laços identitários, rejeita-se que ela possa ser desenvolvida in loco, a partir da escola de meio rural que existe. Esta perspectiva encontra paralelo na reflexão de F. I. Ferreira (2003a) a propósito da situação que estudou em Paredes de Coura, em que os professores, no âmbito da defesa da concentração de crianças, recusam a possibilidade de desenvolver um trabalho em que a escola de pequenas dimensões se constitua "como um elo de uma política social e cultural e de um processo de desenvolvimento integrado de um território" (2003a:579), mas, em contrapartida, afirmam a necessidade de transformação dos edifícios escolares devolutos em pequenos centros culturais que possam animar as aldeias que vêem as suas crianças deslocarem-se para a vila.

Esta crença não é partilhada por vários actores do projecto que reflectiram de forma integrada e socialmente abrangente o problema do encerramento das escolas rurais. O questionamento que lhe pode ser feito

encontra-se bem sintetizado no discurso da professora Josefina, quando afirma:

> "Não, porque depois há a distância física, há o isolamento. Eu penso que não, que há perdas irreparáveis para esses lugares onde as escolas são extintas, porque uma coisa é trabalhar in loco, lá, contactar amiúde com as realidades, com essas vivências, com essas experiências, com esses saberes, outra coisa é deslocar-se lá ou convidar alguém esporadicamente ou com alguma regularidade, quer dizer, eu acho que há sempre perdas, há perdas irreparáveis." (Professora Josefina - Entrevista Nº 7)

Alimentar a crença de que, à distância dos locais de origem das crianças ou através de contactos esporádicos com as suas famílias, sempre numa perspectiva a partir do centro e escolarizada, se pode contribuir para o reforço das suas identidades, afigura-se-nos, assim, como recurso argumentativo tributário das políticas públicas implementadas, que tratam a questão da escola em meio rural de forma segmentada, confinando-a a um problema do sistema de ensino.

O quarto sentido categorizado diz respeito a um aspecto comummente verificado no mundo rural: a existência de relações conflituais entre aldeias.

Assim, os problemas associados à deslocação das crianças também se colocam quanto à possibilidade destas passarem a frequentar uma escola sedeada numa aldeia com a qual a de origem das crianças mantém uma conflitualidade latente:

> "Ui, isso é um assunto muito polémico e que quase todos os anos principalmente nestes últimos dois anos, é a grande preocupação dos pais é no final do ano lectivo perguntar-me se a escola vai fechar, e este ano até já me perguntaram no princípio porque souberam que acho que a escola de P. vai fechar porque só tem dois alunos e como aquela vai ficar com três acharam que a escola ia pelo mesmo caminho, portanto, há uma grande preocupação e no caso da escola fechar os pais são um pouco renitentes que [as crianças] vão para determinadas freguesias e isso devido aos problemas das rivalidades… há rivalidades muito antigas, por exemplo os do lado de Campo de maneira alguma. Tudo bem irem para C. ou Serra. Capela, nem pensar, não querem que os filhos vão para Capela e isso tem a ver com rivalidades já de há muitos anos atrás, de há vinte ou trinta anos atrás." (Professora Anabela - Entrevista Nº 6)

Por todas as razões anteriormente analisadas, pode intuir-se que, se as crianças de uma determinada aldeia, numa perspectiva de racionalização de recursos, forem deslocadas para uma outra da qual não se gosta, tal situação implica o reforço da conflitualidade, porque a deslocação significa o

reconhecimento público de um vencedor na contenda e, deste modo, a redução à insignificância da aldeia que perde as crianças.

O quinto e último sentido categorizado diz respeito à possibilidade de uma deslocação das crianças para outras aldeias poder fazer aumentar o abandono escolar:

> "não sei, mas algumas famílias irão para a posição de não enviar os filhos à escola." (Presidente da Junta de Freguesia – Entrevista Nº 10)

Embora nos contextos estudados não se tenha conhecimento de situações de abandono ao nível do 1º CEB, o facto de um Presidente de Junta de Freguesia colocar a possibilidade da deslocação das crianças poder vir a contribuir para que esse abandono ocorra não é algo que surja infundado ou como mera especulação, pois se os níveis de desenvolvimento no campo não são, em muitas circunstâncias, minimamente satisfatórios, verificando-se a existência de problemas múltiplos em termos de organização e gestão familiar, é natural que se pense em encargos redobrados com a deslocação das crianças e, assim, possa haver um certo regresso a tempos em que as famílias não mandavam os filhos para a escola porque necessitavam do seu contributo no amanho das terras ou na angariação do pecúlio familiar.

Além disto, como as representações acerca do papel da escola em termos de possibilidade de ascensão social se vêem agora fragilizadas pelos números elevados de desempregados com formação académica que diariamente entram pelas casas das pessoas, é plausível a previsão do aumento do abandono escolar, mesmo tratando-se do primeiro nível da escolaridade básica.

3. Implicações do encerramento das escolas rurais na profissão docente

Como já noutro documento discutimos (cf. Sarmento e Oliveira, 2003) e aprofundámos no capítulo VIII desta tese, exercer a profissão docente em meio rural não é algo pacífico entre os professores.

Assim, a sua posição face ao encerramento das escolas varia e podem-se encontrar várias posições como aquela da professora Ilda com que iniciámos este capítulo que se direccionam para o encerramento, ou posições como as dos docentes cujas vozes temos vindo a utilizar como base para a análise das representações sobre os sentidos atribuídos ao problema.

Num discurso em que ilustra várias das razões que estão na origem de posições antagónicas entre os docentes relativamente ao problema e que, em grande medida, os direccionam para posições favoráveis ao encerramento, o professor Joaquim comenta:

> "Eu, à partida, e na linha de tudo o que tenho dito sou contra, agora a situação não é claramente fácil de gerir aos mais variados níveis. Vamos ao desempenho do professor, elemento do processo de ensino-aprendizagem, atendendo a que em muitas situações têm os quatro anos de escolaridade dentro da sala de aula, pode ter vários grupos dentro de cada ano de escolaridade e, portanto, a situação não é fácil de gerir nesse plano, depois isto tem ligações com uma série de outras coisas, que é os colegas que estão disponíveis para trabalhar nestes meios, as condições que são dadas para trabalhar nestes meios […] o reconhecimento que é dado aos professores que trabalham nestes meios, […] É por demais evidente, [que trabalhar em meio rural é sinónimo de desprestígio profissional], isso é por demais evidente porque isso […] é uma situação que, contrariando um discurso para mim [considerado] demagógico dos nossos colegas, por exemplo, doutros níveis de ensino, vamos só ao secundário, que reconhecem o papel primordial dos professores do 1º ciclo e que fazem determinado tipo de afirmações, mas que depois são os primeiros também a criticar sistematicamente o trabalho que é feito, porque não cria condições para que eles, enquanto professores do secundário possam obter bons desempenhos dos seus alunos e isto entre ciclos de ensino e entre professores do mesmo ciclo de ensino, neste caso do 1º ciclo, isso também é por demais evidente: […] são situações que podem tornar-se ainda mais complicadas se vingarem determinado tipo de objectivos que vão sendo anunciados, que passam nomeadamente […] pela avaliação dos professores porque, efectivamente, e quer queiramos, quer não, o ponto de partida para quem trabalha com este tipo de crianças não é o mesmo [que] para professores que trabalham em meios urbanos, em que todo o enquadramento familiar e social, apesar de muitas novas situações que estão a surgir, porque realmente a realidade das crianças de meios urbanos e das comunidades urbanas tem vindo a sofrer alterações, alterações enormes e rápidas, mas de qualquer forma, o ponto de partida não é de forma alguma o mesmo e um bocado até em ligação com isto que eu dizia agora das alterações que se têm verificado nos meios urbanos, se calhar mais um motivo, apesar de para muitos ser considerado um motivo utópico ou pró-idealista, reforçar as identidades das comunidades rurais e das crianças do meio rural." (Professor Joaquim – Entrevista Nº 4)

Nesta perspectiva, a não consensualidade existente nas posições relativamente ao encerramento das escolas rurais deriva das próprias condições do exercício profissional em meio rural. O trabalho em meio rural não é consensualmente aceite ou desejado por todos os professores, decorrendo tal situação da especificidade da acção pedagógica numa escola

rural, que implica gerir quatro anos de escolaridade, das condições materiais de trabalho e da conotação de desprestígio social que acarreta para o professor o exercício profissional numa aldeia.

Além deste tipo de razões, o problema é também assinalado como conducente ao aumento do desemprego entre os professores:

> "[…] em termos de postos de trabalho vão-se perder porque há sempre lugares que se perdem e lugares que vão ser extintos." (Professora Josefina - Entrevista Nº 7);
>
> "[…] o facto de irem fazer isso vai pôr muitos professores no desemprego […]" (Professora Anabela - Entrevista Nº 6)

Se tivermos em conta a actual perspectiva de criação de Centros Escolares enquadrada na lógica das políticas racionalizadoras-centralizadoras de administração e gestão das escolas e, neste sentido, a aplicação universal da lei que impõe o encerramento das escolas com menos de 10 alunos, a relação entre o encerramento das escolas e o aumento do desemprego pode ser directa, não obstante o tipo de concentração de crianças que se preconizar, pois a tendência é para que diminua o número de turmas. Mesmo que alguns dos professores excedentários assegurem tarefas pedagógicas nos locais de concentração que não a leccionação com uma turma, o número dos chamados lugares docentes será mais baixo do que anteriormente.

4. Propostas para a manutenção das escolas rurais

A reflexão sobre o problema do encerramento das escolas rurais no seio do projecto não se confinou a tomadas de posição favoráveis ou desfavoráveis ou à análise das suas implicações sociais. Pelo contrário, pelo facto do PER se constituir como espaço privilegiado de reflexão para a acção e para partir dela para exercícios de cidadania cognitiva (Correia, 2001), usando uma grande angular (Morin, 1985) que possibilita abordagens e compreensões da realidade com carácter alargado, integrando uma perspectiva de tradução e de

hermenêutica diatópica[189] (Santos, 2000), houve condições para que se equacionassem possibilidades diversas para alterar o cenário nacional do funcionamento das escolas rurais.

Assim, propõe-se a manutenção das escolas através de um redimensionamento do seu papel nos locais onde existem. A escola do 1º CEB em meio rural não se confinaria, deste modo, ao trabalho com as crianças, mas este seria extensível aos jovens e aos adultos, numa perspectiva de educação comunitária que extravasasse o sentido e prática da educação escolar vigente:

> "não concordo, não concordo com as políticas e com as decisões nesse âmbito, e sou apologista incondicional da manutenção da escola enquanto houver alunos, pelo menos enquanto houver alunos, e também penso que dever-se-ia criar ou deveria ser ampliado e reforço das autarquias para que o professor coadjuvado com outras entidades, com outros agentes, pudessem ampliar o papel, pudessem ampliar, sim, o seu papel de agente ao serviço do desenvolvimento da comunidade, tendo um papel mais activo no contacto com os jovens, com as populações, a formação profissional, dinâmicas de desenvolvimento comunitário e sei lá, educação permanente, educação de adultos, quer dizer, todo um conjunto de acções que extravasassem a mera educação escolar." (Professora Josefina - Entrevista Nº 7)

De acordo com uma proposta desta natureza, a escola rural não seria apenas a instituição de educação formal das crianças, pois passaria a constituir-se como centro polivalente ao serviço de toda uma comunidade. Como afirma F. I. Ferreira,

> "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" (Ferreira, 2003a:577).

O trabalho educativo a desenvolver neste centro configurar-se-ia, então, por contributos diversificados de agentes educativos vários ao nível da formação dos recursos humanos locais que, assentes numa lógica de

[189] Na sua argumentação em torno da definição de uma teoria crítica pós-moderna, Boaventura de Sousa Santos (2000:27) defende, criticando a ideia de uma teoria comum da sociologia crítica moderna, a necessidade de "uma teoria da tradução que torne as diferentes lutas mutuamente inteligíveis e permita aos actores colectivos «conversarem» sobre as opressões a que resistem e as aspirações que os animam." Por outro lado, considera também que "é por via da tradução [e da] hermenêutica diatópica que uma necessidade, uma aspiração, uma prática numa dada cultura pode ser tornada compreensível e inteligível para outra cultura. O conhecimento-emancipação não aspira a uma grande teoria, aspira sim a um teoria da tradução que sirva de suporte epistemológico às práticas emancipatórias, todas elas finitas e incompletas e, por isso, apenas sustentáveis quando ligadas em rede." (id.:30)

democracia participativa, assegurariam a articulação entre educação e desenvolvimento local (Nascimento, 2001).

Nesta perspectiva, reabilitar-se-ia a escola num processo concomitante de reanimação da aldeia e de dotação das comunidades de saberes, práticas e valores renovados (id.).

A observar-se um cenário desta natureza, ter-se-ia que, então, proceder a todo um trabalho de acompanhamento dos professores no sentido de se criarem condições para que as suas práticas fossem cada vez mais educativas e socialmente abrangentes.

A existência de uma Escola a funcionar de acordo com esta perspectiva pressuporia, portanto, do ponto de vista das políticas públicas, a adopção de um conjunto de medidas de discriminação positiva (Keslassy, 2004)[190] para o mundo rural e de efectivo trabalho integrado de vários sectores públicos, e, naturalmente, ao nível da formação inicial dos professores.

Relativamente à formação inicial dos professores, embora não tenhamos dados empíricos provenientes de um estudo sobre a matéria que o comprove, diz-nos a nossa experiência com grupos de professores e educadoras de infância de Norte a Sul do país, de gerações diversas, que a especificidade do mundo rural e, consequentemente, do trabalho em escola rurais, grosso modo, não integra os planos de estudo ou os estágios profissionais, embora se saiba que grande parte dos profissionais, terminada a sua formação, o mais certo é serem colocados em escolas desse tipo.

Embora questionável, esta situação não é estranha, pois, globalmente, a ideia de escola tem-se vindo a construir com base no pressuposto da transmissão dos conhecimentos universais e, nesse sentido, presume-se que a acção escolar consequente é independente do contexto em que se pratica,

[190] O sociólogo francês Éric Keslassy (2004) considera que o conceito de discriminação positiva reenvia para duas lógicas distintas: uma, que assenta em acções que visam reparar os efeitos de exclusão racista ou sexista e, outra, que se baseia num tratamento diferenciado e preferencial assente em critérios sócio-económicos, o que significa, nesta última lógica, "ter em conta as desvantagens (e, por conseguinte, as vantagens) sociais e/ou económicas dos indivíduos no momento da concepção de uma reforma." (Keslassy, 2004:9, tradução livre). Nesta perspectiva, uma acção de discriminação positiva para o mundo rural faz todo o sentido, pois embora signifique instituir desigualdades formalmente, trata-se de lutar contra as desigualdades de facto que, como se sabe, afectam estes contextos, em ordem ao estabelecimento de uma igualdade real. E isto porque, continuando com este autor, medidas sócio-económicas que reponham esta igualdade são o melhor meio para evitar os localismos, que também se explicam por uma perda de confiança, nomeadamente no que respeita à possibilidade da mobilidade social ascendente.

mesmo até em conjunturas ideológicas que fazem apelo ao estreitamento de relações entre a escola e a comunidade que é a sua razão de existir.

Outra proposta aponta para a manutenção das escolas através da criação de uma rede de transportes que possibilite o acesso das crianças da aldeia a equipamentos que só se encontram no centro. Tal proposta tem implícita uma resposta a um dos sentidos que são atribuídos actualmente à necessidade de encerrar escolas rurais, concentrando as crianças em escolas e em meios que possibilitem o acesso a equipamentos desportivos ou outros, entendidos como imprescindíveis para o desenvolvimento global das crianças. Deste modo, seria promovido um desenvolvimento global das crianças, mas estas não seriam deslocalizadas:

> "[…] isto, e para mim […] é a questão decisiva a… por exemplo no que diz respeito a esta questão que vai sendo lançada que é a questão dos Agrupamentos, a questão dos Centros Escolares, que passa pelos transportes, porque realmente se houver possibilidade de deslocar alunos para que possam aceder a determinados serviços e equipamentos, portanto, se houver uma rede de transportes, seja ela qual for, que permita esse acesso fácil e rápido, não haverá a necessidade de pura e simplesmente pegar nessas crianças e transferi-las para outros locais urbanos ou semi-urbanos ou próximos de meios urbanos para que elas mais facilmente tenham acesso a esses serviços ou equipamentos […] ou seja, se os meus alunos que estão em Mosteiro 2 tivessem transportes para que, […] como aconteceu o ano passado, pudessem ir semanalmente à piscina municipal, eu entendo que não há necessidade de pegar nos alunos de Mosteiro 2 e levá-los para R. e para A. ou para Ponte de Lima para que então eles possam ir à piscina semanalmente e, portanto, penso que esta questão, esta questão dos transportes também é importante […]" (Professor Joaquim – Entrevista Nº 4)

Esta proposta, tal como a anterior, é claramente contrária a uma perspectiva concentracionista das crianças, que integra a lógica racionalizadora-centralizadora (Lima, 2004) que subjaz às actuais políticas de administração e gestão das escolas. Implica, portanto, uma redefinição das políticas locais no que ao desenvolvimento do mundo rural diz respeito, assegurando-se medidas de discriminação positiva para o campo, pois, como refere L. Salgado,

> "a qualidade educativa das zonas rurais passa pela criação de condições de desenvolvimento e não pode existir sem o exercício efectivo de políticas locais com lógicas e dinâmicas bem distintas das emanadas pelas burocracias centrais e mesmo regionais" (Salgado, s/d:32).

Contudo, uma tal perspectiva, de longo alcance estratégico em termos de desenvolvimento local e nacional, não é adoptada porque não corresponde às lógicas racionalizadoras de cariz gestionário urbanocêntricas e escolocêntricas (Ferreira, 2003a) porque se pautam as opções políticas mais recentes. Veja-se, a este título, os exemplos de Alfândega da Fé, Melgaço e Paredes de Coura, concelhos onde a concentração de crianças já ocorreu na perspectiva da rentabilização dos recursos a que temos vindo a aludir.

Uma terceira proposta recupera os sentidos de rede comunicacional que o PER transmite:

> "[…] eu vejo muito isso mal e então via muito melhor essa coisa das escolas em rede onde a escola se mantivesse sempre, eu também vejo o problema das escolas isoladas de dois ou três meninos ali, quer dizer, mas se tiver esta escola em rede, estes projectos assim eu penso que se pode manter a escola, eu como pessoa rural eu nunca gostaria de ver a [escola sair] e eu aqui digo «lutem pela vossa terra» […]" (Educadora Carla - Entrevista Nº 3)

Embora se reconheçam os problemas associados ao número reduzido de alunos por sala, o facto da pequena estrutura escolar em meio rural (Amiguinho, 2004) se encontrar integrada numa rede que decorre do desenvolvimento de um projecto que se organiza na perspectiva de que não há local sem haver inter-local (Espiney, s/d), permite que ela se mantenha a cumprir o seu papel localmente, pois a sua acção não é isolada.

É claramente uma proposta assente na lógica de funcionamento do ICE, que toma como prioridade o desenvolvimento social em meio rural no sentido da sua revitalização, não assumindo, por isso, o problema da rede como prioritariamente de carácter administrativo ou gestionário, embora não o considere negligenciável (Sarmento e Oliveira, 2003).

Numa quarta proposta, com base na discordância com soluções universais, quer para o encerramento, quer para a manutenção das escolas, aponta-se para o estudo de cada uma das situações, admitindo-se, no entanto, a concentração de um número reduzido de escolas definida de acordo com a proximidade geográfica:

> "eu acho que cada caso é um caso, porque eu também não acho muito correcto estar um aluno e uma professora… sou-te sincera, não acho que seja benéfico para a criança nem para a, própria professora, agora o que eu acho e isto tenho-me batido desde sempre, eu acho que 25 meninos por sala é muita coisa [agora] acho

> completamente errado transferirem tudo para a zona urbana… agora, se calhar, uma solução seria aglomerarem duas ou três escolas do mesmo meio, da mesma zona e aí trabalharem, pronto, imagina, 15, 12 crianças, não sei, mas transferir tudo para a zona urbana acho que é a pior coisa que podem fazer." (Educadora Arminda - Entrevista Nº 2)

Esta perspectiva vai ao encontro das propostas e recomendações contidas no relatório Propostas para a melhoria das condições de funcionamento das Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico elaborado por um grupo de trabalho constituído a pedido do Ministério da Educação (Azevedo et al. 2001), em que se pode ler:

> "As dimensões locais – e a enorme complexidade imposta pelas peculiaridades das diferentes variáveis presentes (pedagógicas, organizacionais, demográficas, geográficas, de política local, etc) – não aconselham à adopção de um programa pré-definido, de concepção e regulação centralizada e com medidas de padrão uniforme, de aplicação em todo o território nacional. Pelo contrário, as medidas de melhoria dos estabelecimentos da administração pública que têm incontestavelmente uma maior disseminação nacional – as escolas do 1º ciclo – aconselham à adopção de princípios de subsidiariedade e de descentralização na sua adopção. Isto significa que se recusa um modelo exclusivo ou de referência para a melhoria das condições de funcionamento do 1º ciclo (do tipo, por exemplo, de criação de estabelecimentos de ensino padrão, com dimensão crítica adequada, e encerramento de todos aqueles que não correspondam aos critérios ou dimensões exigidas)." (Azevedo et. al, 2001:30)

No mesmo sentido, embora parecendo existir consensualidade sobre o facto da rede de escolas rurais dificultar processos de desenvolvimento pessoal e social das crianças e o desenvolvimento de práticas profissionais dos professores, afirmamos que adoptar medidas universais de encerramento destas escolas é contrariar a possibilidade de acções concertadas a nível local que viabilizem o desenvolvimento rural (cf. Sarmento e Oliveira, 2003). Estas medidas com carácter universal contrariariam, pois, as recomendações feitas no relatório do Ministério da Educação, em que se considera que as medidas a adoptar devem assentar numa lógica política participativa e numa regulação de parceria entre o Estado, as autarquias e os agentes educativos (Azevedo et al., 2001).

5. Síntese

À medida que se acentua o despovoamento das zonas rurais, as escolas do 1º CEB tendem a perder alunos, chegando-se mesmo a situações limite em que não há crianças em idade escolar para as frequentar. Tornam-se, assim, a par de outros, sinal indiscutível da crise que afecta todo o mundo rural.

Funcionando como espaço físico e simbólico ao qual se associam vidas de gerações sucessivas, as pequenas estruturas escolares situadas em meio rural (Amiguinho, 2004) representaram e, mantendo-se a exclusão do mundo rural face ao urbano, continuam a representar o reconhecimento do Estado da existência das aldeias onde ainda permanecem, tanto mais que se constituem como praticamente o único bem público que lhes resta.

Face ao decréscimo acentuado do número de alunos, as políticas públicas mais não têm feito do que as encerrar ou, então, adiar o seu encerramento, mantendo assim sobre elas o espectro de uma morte anunciada.

Se o seu encerramento tem significado a consequência inevitável de uma ausência de alunos ou o resultado de tomadas de posição política em jeito de cumprimento da lei quando os alunos são poucos, o adiamento desse encerramento tem denotado indecisão das hierarquias face a uma crescente problematização sobre a questão da rede escolar. A esta crescente problematização não tem sido estranha a reflexão desenvolvida no e a partir do PER, que o ICE tem acompanhado no terreno (Azevedo, 1996) de há doze anos a esta parte.

Na verdade, ao contrapor uma lógica de análise do problema da rede escolar tomada como questão administrativa e organizacional, de acordo com trabalhos sociológicos como os de Azevedo (1996) e Formosinho (1998), com uma reflexão em que a rede escolar não é tomada como um problema rural, embora não seja negligenciável do ponto de vista administrativo e gestionário, mas como parte integrante da crise que assola o mundo rural, priorizando-se, por isso, sentidos de intervenção nestes contextos com vista ao desenvolvimento social (Sarmento e Oliveira, 2003), os projectos que o ICE desenvolve ou apoia têm trazido à luz do dia dimensões de análise que obrigam a reflexões alargadas sobre o problema da rede escolar com maior

incidência nos meios rurais, mas integrando-as em perspectivas socialmente abrangentes tal como o é a problemática da crise do mundo rural.

A i-a de que damos conta nesta tese, realizada com grupos que desenvolveram o PER em três concelhos do Minho, viveu por dentro esta crise do mundo rural e moveu-se sob o manto da ameaça do encerramento de várias das escolas envolvidas. Nesta perspectiva, o problema induziu várias das reflexões dos actores/autores do projecto, o que implicou o aprofundamento do processo de construção de conhecimento sobre os problemas que afectam o mundo rural e sobre os modos através dos quais, nomeadamente pela educação, se pode equacionar o desenvolvimento local neste contexto.

Assim, ficou claro que o encerramento de uma escola situada numa aldeia não é algo linear. Pelo contrário, representa um problema com contornos de grande complexidade, pois não só abala estruturas simbólicas, sociais e culturais a nível local, como se repercute ao nível do desenvolvimento rural e da profissão docente.

Grosso modo, o encerramento da escola é visto como contributo para a morte lenta da aldeia, pois dela é afastado o último serviço público que assegurava, formalmente, o reconhecimento de uma existência colectiva que depositava nele – calorosa, temperada ou friamente – esperanças de continuidade e de mobilidade social ascendente; que encerrava um capital simbólico (Bourdieu, 2001) consubstanciado na acção cultural de gerações várias ao longo de décadas; que possibilitava processos de socialização alargados, porque enformados por actores de idades diversas.

A perda da escola transforma-se, assim, numa redução à insignificância, num quase desaparecimento da aldeia da cartografia nacional.

Traduz perda de identidade, pois as crianças, reserva de esperança na renovação identitária, serão deslocadas e encetarão processos de aculturação que tenderão a afastá-las irremediavelmente dos seus locais de origens, não tendo, por isso, grande oportunidade de continuar a ser “dos mais trabalhadores do desenvolvimento” da aldeia, como referiu um elemento do projecto.

Porque se reveste de grande complexidade para a qual concorrem factores múltiplos, o encerramento de uma escola de meio rural não pode ser

determinado por processos com carácter universal, que são cegos a dinâmicas sociais locais.

Antes, é preciso criar condições para que a comunidade se repense e, nesse contexto, que redimensione o papel da escola no seu seio, que a tome e a transforme como/em pólo de desenvolvimento social local; para que a comunidade se revitalize através de processos participados de voz activa em que tomam parte todos os elementos da aldeia numa mescla de mecanismos socializadores que enformam e potenciam desenvolvimento social.

Trata-se, portanto, de criar condições políticas para que os habitantes da aldeia afirmem identidades que consubstanciam cidadanias de traço contrário às marcas cada vez mais individualistas que caracterizam a sociedade actual em que "as elites políticas privilegiam os interesses da economia sobre os interesses da cidadania" (Nogueira e Silva, 2001:35).

CAPÍTULO X

A ACÇÃO EDUCATIVA EM MEIO RURAL A PARTIR DA ESCOLA E DO JARDIM DE INFÂNCIA – PROCESSOS E SENTIDOS DE UMA CONSTRUÇÃO COLECTIVA ORIENTADA PELA IDEIA DA POSSIBILIDADE DE MUDANÇA

Durante dois anos lectivos, grupos diversificados de actores sociais estiveram envolvidos em jogos de acções e reflexões que se consubstanciaram na mudança e para a mudança das suas vidas tanto pessoal como profissionalmente.

Os jogos, enquanto acções colectivas organizadas, desenharam-se e jogaram-se com os contornos que cada grupo foi capaz de construir e regularam-se num vaivém permanente entre processos tensos de auto e hetero-regulação.

Foram processos de vida que se desenvolveram matricialmente radicados nos pressupostos do PER e orientados para a prossecução de objectivos desenhados, não a partir dos problemas que se constatavam, mas das possibilidades que se vislumbravam para os minimizar ou resolver, a partir de uma dinâmica de i-a.

Porque corresponderam a exercícios de cidadania em que a participação foi emergindo como conquista de processos de conscientização (Freire, 2001), ou seja, processos em que os actores tiveram oportunidade de aprofundar a sua consciência sobre as situações vividas e, deste modo, tomarem-nas como realidades históricas que podiam ser transformadas pela sua acção, configuraram-se como aprendizagem colectiva.

O trabalho desenvolvido foi iniciado por professores e educadoras de infância e foi-se gradualmente alargando a crianças, famílias e autarcas à medida que começou a corresponder a processos de apropriação de sentidos de necessidade de desenvolvimento do acto educativo, enquanto campo onde devem interagir dimensões formais, não formais e informais.

Tendo como cenário uma paleta de cores gradativamente verde em que se configuravam contextos rurais cada vez mais matizados pelos tons pálidos a que uma conjuntura de desenvolvimento exclusiva os remetia, e norteados por

uma ideia de projecto, sinónimo de construção de cidadanias várias na e pela acção informada – porque construída através de mecanismos de reflexividade (Bourdieu, 1997; Giddens, 2002) em que o capital simbólico (Bourdieu, 2001) dos actores envolvidos se reconfigurava pela interacção com análises macroscópicas (Morin, 1985) da realidade – na e para a mudança, os profissionais de educação envolvidos montaram dispositivos de transformação da escola no pressuposto da possibilidade de convergência entre educação e cultura (Espiney, 1997) e, nesse sentido, através de processos inclusivos promotores da participação de múltiplos actores no desenvolvimento do acto educativo escolar.

Tratou-se, assim, de um processo de mudança assente na convicção de que a escola muda, na justa medida em que muda a sua relação com a comunidade (Espiney e Canário, 1994).

Nesta perspectiva, o projecto correspondeu a uma dinâmica de combate à tradição de exterioridade da escola relativamente à comunidade onde tem razão de existir, constituindo-se como contributo para o desenvolvimento local a partir da acção tendencialmente concertada de comunidades educativas construídas pela interacção de vários actores que, numa base de comunicação intersubjectiva (Sarmento e Ferreira, 1999), se foram afirmando como co-construtores de uma cidade à sua medida.

Processualmente, o projecto consubstanciou-se na realização de múltiplas e diferentes actividades, que tanto foram enformadas por momentos de reflexão, planificação e organização dos grupos de pares dos profissionais envolvidos, como pela acção educativa e pedagógica por estes individualmente desenvolvida nas suas salas de aula/jardim de infância com as crianças e, ainda, individual ou colectivamente com as famílias, autarcas e diversos actores das comunidades.

Embora desenvolvidos de acordo com a mesma matriz, estes processos assumiram contornos e sentidos diferenciados, porque decorreram das idiossincrasias locais e, neste sentido, dos mecanismos de mobilização de seres, saberes (Correia, 2001) e saberes-fazer que os actores que lhes deram vida foram capazes de accionar. Corresponderam a elementos localizados da geometria variável e pluralidade de intervenções (Sarmento, 2003) que caracterizam o PER a nível nacional.

É destes processos e dos sentidos que assumiram que trata este capítulo.

Primeiramente, discutem-se as tensões em que os profissionais de educação envolvidos viveram, por referência à conjuntura político-educativa em que o projecto se desenvolveu.

Em segundo lugar, reflecte-se a organização do projecto em sede dos processos de construção da autonomia profissional dos professores e das educadoras, pela gestão das interacções com os pares e com a comunidade.

A discussão sobre a rede de sociabilidades em que o projecto se transformou enforma o terceiro ponto deste capítulo. Assim, apresentam-se as actividades desenvolvidas no e com o terreno, assumindo-as como marcas de uma acção educativa e pedagógica de base social em ordem ao desenvolvimento local.

O quarto ponto é dedicado à participação das crianças na construção do projecto, participação esta que se configurou no seio de cidadanias retraídas e por processos de educação cidadã pela cidadania.

Em quinto lugar, reflecte-se sobre as mudanças operadas com o desenvolvimento do projecto, discutindo-se os seus sentidos aos níveis das relações entre a instituição escolar e a comunidade, das relações entre pais e filhos, das crianças e dos profissionais de educação envolvidos.

Por último, apresentam-se alguns dos sentidos das fragilidades detectadas nos processos desenvolvidos.

1. Políticas públicas e o trabalho do projecto – as tensões entre o que se tem que fazer e o que se quer fazer

A conjuntura sócio-profissional em que o projecto arrancou era fortemente marcada, por um lado, pelo processo de implantação de mecanismos de administração e gestão das escolas em sede de constituição de Agrupamentos de Escolas – Decreto-Lei nº 115A/1998, de 4 de Maio, alterado pela Lei nº 24/1999, de 22 de Abril – e, por outro, pela introdução de alterações de carácter organo-pedagógico radicadas em normativos de

reorganização curricular do ensino básico – Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro –, pela publicação do perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário – Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto – e, ainda, pelo calendário do designado por ensino pré-escolar.

Como refere F. I. Ferreira a propósito desta situação,

> "O ambiente de reforma permanente em que as escolas têm estado mergulhadas ao longo das duas últimas décadas tem sido, portanto, mais favorável à emergência de um pensamento fatalista e resignado do que à acção autónoma, devido ao «alvoroço projectocrático» em que os professores têm estado envolvidos" (Ferreira, 2003a:575-576).

Dois dos grupos do projecto – Viana do Castelo e Ponte de Lima – apenas viviam debaixo da expectativa de virem a ser integrados num Agrupamento, mas os grupos de Amares já estavam enquadrados institucionalmente pelos novos mecanismos de administração e gestão das escolas. No primeiro ano do projecto estes seriam, pois, os mais afectados pelo conjunto de processos organizativos e, no segundo ano, aqueles, por força da integração das escolas envolvidas em Agrupamentos Verticais, deixaram de se constituir como grupos do projecto.

Conjunturalmente enquadrados, então, por dispositivos normativos que incessantemente chegavam às escolas, fazendo apelo à introdução de mudanças organizacionais, os profissionais de educação envolvidos iniciaram o projecto sob clima de grande tensão, que raramente se viria a atenuar ao longo de todo o ano lectivo.

Os professores e as educadoras viveram, assim, num equilíbrio precário entre duas lógicas distintas, ou seja, a lógica de reforma do sistema e a lógica de funcionamento em projecto – entre o que tem que se fazer e o que se quer fazer.

Além de resultar do excessivo conjunto de solicitações feitas pela administração central ("às vezes há um bocado de confusão e eles vêem-se aflitos" - Padre Pedro - Entrevista Nº 12), a precariedade deste equilíbrio decorria também do facto de muitas das exigências feitas em termos organizacionais, dos pontos de vista administrativo e pedagógico, colidirem com a inexperiência de práticas profissionais de explicitação de intenções

educativas e pedagógicas traduzidas por instrumentos de planificação, organização e avaliação formais em que, através do escrito, fossem desocultadas as políticas individuais e de colectivo que deveriam orientar a acção nas escolas e nos jardins de infância – Projecto Educativo, Plano de Actividades, Projectos Curriculares.

Responder cabalmente a todas as solicitações, porque assim o impunha a lei, correspondeu, portanto, e muitas vezes, a processos penosos de aprendizagem individual e colectiva sem a possibilidade temporal de operacionalizar, no mesmo sentido, a lei dos desejos com que os grupos se tinham constituído ao se mobilizarem para implementar o projecto. Como referiu uma educadora num momento de reflexão global sobre o vivido,

> "[…] naquele peso entre o que foi o sistema e o que foi o projecto, se calhar ele estará 50% para o lado do projecto e 50% para o lado do sistema, também porque se tiveram que arrancar com estruturas que eram diferentes das anteriores e que embora o que pudesse acontecer dentro dessas estruturas dissesse respeito ao projecto, não é? Os Conselhos de Docentes tiveram que se organizar enquanto sistema, com regimentos internos, com regras, com ordens de trabalhos que tinham que contemplar determinadas coisas; portanto, eu penso que só quando estivesse interiorizada essa prática, essa formalidade, depois íamos conseguir mergulhar só no projecto e a... e ter essas leis estudadas e essas coisas interiorizadas, as pessoas estariam mais livres para desenvolver os projectos em cada momento em que estavam juntas […]" (Educadora Leonor - Entrevista Nº 13)

Exactamente no mesmo sentido do discurso desta educadora já tempos antes, por altura do primeiro momento de avaliação do projecto, o avaliador externo – o Professor Doutor Fernando Ilídio Ferreira – tinha constatado a tensão que os profissionais envolvidos viviam:

> "[…] actualmente vivemos confrontados com um trabalho em situação de Agrupamento de escolas... e em grande medida estas dinâmicas de projecto conflituam com estas lógicas de Agrupamento de escolas, que são lógicas de reforma... portanto, uma lógica de projecto, uma dinâmica de projecto em grande medida a... pode não ir contra uma lógica de reforma, mas muitas vezes trabalha nas margens dessa lógica de reforma e nesse sentido era interessante reflectirmos um pouco sobre, e reflectiram em alguma medida, […] a lógica de reforma é uma lógica de um grande pragmatismo, não é, as lógicas de reforma estão apenas preocupadas com os meios, com o dar resposta, portanto, […] nesta medida são contraditórias com a dinâmica de projecto que é um trabalho... uma dinâmica de trabalho lento e não de dar resposta imediata, pragmática a questões que são exigidas, não é, e nessa medida pode haver alguma conflitualidade […]" (Nota de Campo PERER Nº 1, 20-12-2001)

E houve, de facto, grande conflitualidade, que se manifestou em dois sentidos simultaneamente concomitantes e biunívocos. Se, por um lado, a

conflitualidade se revelava como reacção colectiva dos actores contra o sistema que lhes coarctava a lei dos desejos – o projecto –, ameaçando-lhes a sua autonomia, por outro, emergia e desenvolvia-se concomitantemente no processo intra-grupal no âmbito da sua tentativa de manutenção das zonas de incerteza (Crozier e Friedberg, 1977) que as mudanças impostas punham em risco. Queremos com isto dizer que se, por um lado, os profissionais envolvidos tomavam abstractamente o sistema, conflituando com ele através da afirmação do exagero de solicitações que dele emanavam, por outro, conflituavam concretamente entre si, pois cada um deles jogava o jogo da acção colectiva (id.) em contexto de mudança imposta, tentando manter, construindo-o, o seu espaço autonómico.

A conflitualidade neste sentido resultava, pois, em/de formas de participação distintas: vários actores participavam na acção colectiva, desdobrando-se entre exercícios da crítica e acções activas em que o sistema era cumprido, mas sem se prescindir da afirmação da lei dos desejos – estes transformaram-se nos actores/profissionais de educação mais empenhados[195] do projecto, constituindo-se como o núcleo duro do investigador colectivo (Bataille, 1981) e motor do projecto; outros, faziam-no de forma defensiva, tentando cumprir cabalmente as disposições emanadas da hierarquia, sempre calculando muito bem os riscos que as mudanças impostas implicariam, mas sem afirmarem a lei dos desejos, o projecto que o colectivo tinha desenhado – estes foram os actores/profissionais de educação menos empenhados[196].

Este jogo conflitual, que se constituiu como processo dinâmico de aprendizagem colectiva pela afirmação da vontade de desenvolver o projecto apesar das resistências, foi-se desenvolvendo ao longo de todas as etapas da fase de planificação e na etapa de operacionalização de possibilidades da fase de intervenção, o que significou, em termos temporais, todo o primeiro ano lectivo do projecto. Como referiu a educadora anteriormente citada,

> "[…] se houve resistências foi no primeiro ano até porque depois e é engraçado porque tudo se constrói […] nós carregadas com essa responsabilidade e porque de facto também nos moveu, pelo menos a mim, alguma afectividade, tínhamos enfiado na cabeça que aquilo, pronto, tinha que ser, e havia ali uma responsabilidade num

[195] Esta designação corresponde à convocação do sentido das palavras de uma educadora do projecto, que será analisado no capítulo XII – O Futuro do Projecto.
[196] Idem.

> trabalho que toda a gente tinha que estar no projecto […]" (Educadora Leonor – Entrevista Nº 13).

De facto, o tempo constitui-se como elemento essencial em qualquer dimensão da vida e o tempo em que o projecto se desenvolveu foi marcado pela urgência de resposta a tempos normativamente determinados, que os professores e as educadoras tinham dificuldade de gerir.

O projecto constituía-se como um dar tempo ao tempo, pois "o essencial do tempo reside na possibilidade de ruptura e de recomeço que a ideia de fecundidade representa" (Baptista, 1998:21). A lógica de reforma racionalizadora que caracterizava o tempo em que o projecto se desenvolveu provocava essa ruptura, mas não permitia a delonga necessária para que o recomeço se fizesse de forma profícua, porque se sobrepunha em tempos sucessivos de urgência. Como assinala uma professora,

> "[…] houve uma parte talvez negativa, houve muita legislação, muita, muita, e não houve tempo de se comer, de se mastigar aquela legislação, houve muitas coisas, a... muitos decretos, muitos decretos […]" (Professora Jacinta - Entrevista Nº 13).

Ora, com o tempo limitado para encetar processos de verdadeira construção colectiva e tendo presente que "o modo como é pensado e construído um projecto, em qualquer campo de actividade, reflecte-se na qualidade e intensidade dos seus efeitos" (Macedo, 1995:19), os profissionais envolvidos viveram, portanto, em tensão permanente, querendo afirmar o tempo de que precisavam para aprender, na mudança, a gerir as dependências em que viviam em ordem à autonomia que pretendiam (Morin, 1983, cit. por Macedo, 1995)[197].

[197] Para Edgar Morin, "[…] um sistema aberto é um sistema que alimenta a sua autonomia através da DEPENDÊNCIA em relação ao mundo exterior […] a noção de autonomia não se pode conceber senão em relação com a ideia de dependência […]" (Morin, 1983:322, cit. por Macedo, 1995:86, maiúsculas da autora). Era uma autonomia desta natureza que os profissionais de educação envolvidos no projecto pretendiam construir ao desenharem um projecto educativo em cujas finalidades se afirmava a pretensão de: "Criar condições para o exercício de uma cidadania activa por parte dos diversos actores da cena educativa.
Contribuir para a convergência educação-cultura.
Contribuir, pela educação, para a promoção do desenvolvimento local.
Contribuir para a valorização/reabilitação do mundo rural e, em particular, da escola rural." (Projecto Educativo "(A)Gente Fruto da Nossa Terra" – Agrupamento Horizontal de Escolas do Herói, concelho de Amares).
Para o desenvolverem em ordem à prossecução destas finalidades em que a ideia de dependência de Morin surge como troca ou inter-relação (Macedo, 1995), precisavam de tempo para proceder às rupturas e aos recomeços, de que Isabel Baptista (1998) fala, para tornarem fecundos os processos. E a lógica de reforma do sistema limitava-o.

A situação vivida, particular e acentuadamente nos grupos do concelho de Amares, é, do nosso ponto de vista, exemplo flagrante do que não deve ser uma política pública em educação: introdução sucessiva de (intenções de) mudanças, que não permite que os actores locais se apropriem dos seus mais profundos sentidos e se impliquem em processos de aprendizagem colectiva que os operacionalizem, agravada pela ausência de um plano coerente e consistente de apoio à sua implementação.

Na verdade, nem antes do projecto se iniciar, nem durante o seu primeiro ano, tivemos conhecimento de processos orientados pelos serviços regionais do Ministério da Educação que, de forma continuada, apoiassem as escolas e os jardins de infância na introdução das mudanças pretendidas. A presença da hierarquia junto das escolas apenas se verificou para impor a constituição de Agrupamentos, mas não numa perspectiva pedagógica de acompanhamento das mudanças organizacionais decretadas.

No fundo, aquilo que se verificou foi que se "decretou" a autonomia – como se a autonomia não tivesse que ser conquistada através de processos de interacção com os outros (a dependência de que fala Edgar Morin) –, mas não se criaram as condições para que ela fosse efectivamente construída.

Além do conjunto de sentimentos dos profissionais envolvidos a que nos temos vindo a referir, as tensões criadas fizeram, por isso, emergir alguns sentimentos de medo, associados a representações sobre os antigos serviços de inspecção, nomeadamente devido às auditorias que se iam anunciando para verificar até que ponto a "autonomia" estava a ser bem "cumprida". Nesta perspectiva, tais sentimentos mais não representavam do que a insegurança profissional que se vivia, fenómeno, aliás, paulatinamente construído ao longo de muitos anos de profissão devido aos dispositivos normativos do sistema educativo que, um atrás de outro, foram relativizando tendencialmente os saberes profissionais, alimentando, deste modo, a ideia de que o que se faz nunca está bem feito.

Os grupos de Viana do Castelo e de Ponte de Lima, não obstante não estarem, durante este primeiro ano do projecto, integrados em qualquer Agrupamento de Escolas, sofreram também das tensões que se verificavam em Amares, mas em diferido e por antecipação, pois as mudanças anunciadas, para eles, apenas pairavam no ar.

O grupo de Viana do Castelo viveu sob a ameaça de desfragmentação, uma vez que as escolas que o constituíam iriam passar a integrar dois Agrupamentos Verticais diferentes. Uma tal vivência teve influência negativa na coesão do grupo, pois os seus elementos, apesar do empenho que punham no trabalho que realizavam, sabiam que mais tarde ou mais cedo este iria ser, no mínimo, interrompido enquanto sinónimo de acção colectiva.

Durante este período, valeu ao grupo a experiência acumulada ao longo de quatro anos do PER, em que houve a possibilidade de construção da sua autonomia através de processos de gestão das dependências endogenamente radicados e consubstanciados nas permanentes interacções com as comunidades das aldeias envolvidas.

No segundo ano do projecto, e tal como se previra, o grupo deixou de existir, porque as escolas passaram a integrar dois Agrupamentos diferentes. Nestas circunstâncias, o projecto apenas se continuou pela acção persistente, mas individualizada, de duas professoras que se mantiveram nas mesmas escolas.

O grupo de Ponte de Lima viveu o mesmo tipo de tensão que o seu congénere de Viana do Castelo e também não resistiu no segundo ano do projecto. Devido a um substancialmente menor tempo de desenvolvimento do PER no concelho, que não tinha permitido construir a consistência necessária para a sua sustentabilidade, e à saída daquele que se tinha constituído como seu líder natural, o projecto não continuou.

2. Organização do projecto – processos de construção da autonomia profissional pela gestão das interacções com os pares e com a comunidade

Como já no capítulo VI discutimos, as condições de partida para o desenvolvimento do projecto radicaram na existência de dinâmicas locais pautadas pela afirmação de desejos de construção da profissionalidade de professores e de educadoras com sentido de autonomia, consubstanciada pela interacção com as comunidades das aldeias que desenvolviam o PER e, nesta

perspectiva, dinâmicas de construção de alternativas, pela educação, em ordem ao desenvolvimento local entendido como processo de base endógena e exercício de cidadania com contornos de democracia participativa.

Tomemos como referência para discussão algumas das considerações constantes de documentos dos grupos de cada um dos concelhos envolvidos:

> "[…] Para o ano lectivo de 2001/2002 o Projecto E.R.V.A.S. recupera, na sua globalidade, toda a estrutura e conteúdos que nortearam o seu desenvolvimento no ano lectivo que ainda decorre, nomeadamente:
> - Trabalho em equipa e em rede com outros projectos da região.
> - Organização de Dias Diferentes que diversificam processos colectivos de aprendizagem, intensificam sociabilidades e promovem as aldeias do projecto.
> - Trabalho em torno das problemáticas da educação ambiental e da valorização das culturas locais.
> - Trabalho de construção de novas parcerias que promovam o desenvolvimento do projecto. […]" (Documento de avaliação do Projecto ERVAS, grupo de Viana do Castelo, enviado à DREN)

> "[…] Apesar do pouco tempo de experiência no Projecto, e em jeito de avaliação, as actividades desenvolvidas tornaram possível :
>
> - algum trabalho de valorização dos saberes locais como forma de induzir a participação da Comunidade Educativa na construção de um Projecto Educativo local;
> - criar condições para a viabilização da construção de parcerias a nível local e inter–institucional;
> - aproximar cada Educador / Professor dos seus pares, e devido à maior disponibilidade para reunir, iniciar um processo de institucionalização do trabalho de equipa;

> e fundamentalmente, um alargamento dos processos de sociabilização das crianças. […]" (Comunicação proferida pelo professor Joaquim no Encontro Regional do Projecto "Escolas Rurais" da Região do Minho, em 9 e 10 de Julho de 2001, realizado em Ponte de Lima)

> "4.4. Linhas gerais de actuação
> Uma vez que se têm em vista mudanças de formas de actuação educativa por parte dos Professores e Educadores, bem como transformar estes e os demais actores do processo educativo em construtores de currículo e de dinâmicas do seu próprio desenvolvimento, considera-se que se está num processo de investigação-acção. Neste sentido, preconiza-se a utilização de metodologias activas que induzam à reflexão sobre as práticas em ordem a essa mudança e com recurso a dinâmicas de inovação permanente. Persegue-se a mudança, mudando, pelas diversas intervenções que a nível local se forem conseguindo." (Projecto Educativo "(A)Gente Fruto da Nossa Terra" do Agrupamento Horizontal de Escolas do Herói, destaques dos autores)

Estas condições de partida configuram, pois, a existência de um trabalho, nos grupos dos três concelhos envolvidos no projecto, radicado na tese de que a acção da escola pode constituir-se como contributo para o desenvolvimento local, na medida em que conseguir desenvolver dinâmicas

centrífugas, ou seja, ao não encerrar-se sobre si própria como se de um mundo à parte da vida que corre lá fora se tratasse.

Esta tese foi percebida e defendida pelo avaliador do projecto quando participou na primeira sessão de trabalho destinada à avaliação externa, cujas palavras nos permitimos aqui transcrever:

> "[…] parece-me a mim fundamental que [...] o projecto das escolas rurais não é apenas […] para a escola, ou da escola ou com a escola, portanto é muito mais que isso e para mim, portanto, é que essa ideia está a ser interiorizada por todos e que não me parece fácil, porque quanto a mim a questão essencial das mudanças com que nos confrontamos actualmente é de que exige um bocado […] uma revolução... e essa revolução vai no sentido de pensar a educação em termos de desenvolvimento local […] mas para isso é necessário a descentração da escola, […] é fundamental que a escola […] não se baseie apenas em dinâmicas centrípetas, mas também desenvolva dinâmicas centrífugas e, portanto, no sentido da abertura à comunidade. Outro aspecto aqui importante […] que pude observar tem a ver com o trabalho, o próprio trabalho que é desenvolvido... o Rui Canário tem uma afirmação quanto a mim muito interessante e muito sugestiva que é "os alunos são a comunidade dentro da escola"... e ele quando afirma isso "os alunos são a comunidade dentro da escola" pretende exactamente sublinhar que […] o slogan da abertura da escola à comunidade não deixa de ser apenas um slogan se de facto nós não conseguirmos assumir esta ideia de que os alunos são a comunidade dentro da escola... porque a abertura da escola à comunidade […] não pode ser aferida pela quantidade […] de reuniões que são realizadas com os pais ou pela quantidade de saídas que são feitas ao exterior ou até por projectos curriculares de estudo do meio, mas sobretudo pelo modo como são tratados os alunos nessa perspectiva de serem considerados como a comunidade dentro da escola […] e nessa medida aqui parece-me que conseguem cruzar essas duas perspectivas, não é, de o trabalho realizado não ser apenas com os alunos, mas também ser um trabalho que envolve os pais e a comunidade, mas não fica apenas por essa abertura porque a própria escola... considera os alunos a comunidade dentro da escola através do trabalho que realiza com eles […]" (Nota de Campo PERER Nº 1, 20-12-2001)

Como elemento essencial para o desenvolvimento do projecto, o trabalho em equipa constituiu-se como prioridade absoluta em termos organizativos. Tal não significou, no entanto, que a construção de equipas fosse uma etapa prévia, que só depois de estar plenamente resolvida seria seguida de etapas subsequentes entendidas como a dinâmica do projecto propriamente dita. A construção destas equipas correspondeu, pois, a um processo contínuo no e pelo desenvolvimento do projecto.

Em qualquer conjunto de actores que resolve trabalhar em torno de um objectivo comum, o funcionamento em equipa depende de factores diversos, que se jogam tanto ao nível das biografias pessoais/profissionais dos elementos que o compõem e das relações intersubjectivas que conseguem estabelecer, como ao nível dos sentidos que cada um destes elementos atribui

ao objectivo a atingir. Funcionar em equipa significa, por isso, aprendizagem social.

Habituados a funcionar em situação de grande isolamento face a grupos de pares, os profissionais de educação envolvidos, ao desenvolverem o projecto, tiveram que operar mudanças de práticas sociais, pois aquele só fazia sentido pela existência de um grupo, funcionando em equipa.

Não sendo um dado adquirido, a ideia de construção de um grupo de trabalho constituiu-se, então, à partida, como desafio para os professores e educadoras.

Se contra ela concorriam factores decorrentes do isolamento profissional, não menos importância assumiam as clivagens existentes entre níveis de educação (Amiguinho, Afonso e Brandão, 1998) – essencialmente em Amares – que, por força do projecto, precisavam de interagir. A aprendizagem do trabalho em equipa não se processou, portanto, entre actores do mesmo grupo profissional, mas entre grupos profissionais com particularidades diferenciadas radicadas em tradições mais ou menos longas de exercício da profissão.

Nesta perspectiva, cada equipa consubstanciou-se pelos contributos de professores e de educadoras, o que correspondeu a uma formação estratégica consonante com os pressupostos de acção do PER assentes numa perspectiva de desenvolvimento integrado.

Do ponto de vista da acção, esta estratégia constituía-se como a escola que não só contribuía para que os profissionais envolvidos, pelo conhecimento mútuo que empreendiam dos modos de sentir e de agir de cada grupo profissional em questão, aprendessem a mover-se colectivamente, como, consequentemente, contribuía, por transferência procedimental – homologia de processos –, para que cada um deles interagisse com a comunidade da aldeia em que trabalhava de forma integrada.

Trabalhar em equipa foi, portanto, uma aprendizagem colectiva através da interacção de várias cidadanias cognitivas (Correia, 2001), que, gradualmente, se foram descentrando de si próprias para, sem deixarem de o ser enquanto exercício individual de conscientização (Freire, 2001), se irem constituindo como acto cidadão colectivo que se ia consubstanciando pelo alargamento das interacções com os outros actores do projecto.

No caso do grupo de Viana do Castelo, a equipa constitui-se por quatro elementos, dos quais apenas um era novo no projecto. Este facto, no entanto, não foi de somenos importância. Primeiro, porque sempre que se dá a entrada de um novo elemento no projecto os primeiros tempos de interacção são sempre marcados pela tensão decorrente da descoberta do outro, o que corresponde a novas aprendizagens em ordem à sua integração no clima dialógico (Freire, 2001) que o grupo entretanto já constituído desenvolve. Segundo, neste caso concreto, porque embora o quarto elemento o fosse porque tinha acedido à integração no projecto, a sua situação na dinâmica era assumidamente reticente relativamente ao trabalho com a comunidade, como aliás, se pode constatar por uma das suas afirmações no decurso de uma reunião de grupo:

> "Eles às vezes não sabem qual é o seu lugar e pensam que é tudo nosso. Uns querem-se meter no nosso trabalho e outros até são malcriados quando a gente lhes diz alguma coisa sobre os filhos, alguma coisa que os filhos não sabem fazer. Eu os pais… à distância! Cada macaco no seu galho! Por isso é que eu fiquei assim quando a Isabel me disse do projecto porque já vi que vós trabalhais muito com os pais e eu não estou habituada. Acho que se calhar não devo estar aqui no projecto convosco". (Professora Elvira, Nota de Campo PERVC Nº 4, 18-09-2001)

Como se compreende, o funcionamento deste grupo em equipa correspondeu a uma aprendizagem difícil com reflexos importantes na dinâmica colectiva, nem sempre do agrado dos elementos que já integravam o projecto nos anos anteriores. Pudemos constatá-lo em vários momentos de reunião, mas a tensão foi particularmente sentida durante a realização de actividades com a comunidade, como assinalámos, a propósito, no registo de uma nota de campo:

> "[…] A Isabel deu-me um programa da festa e fiquei um pouco surpreso por nele, na folha de rosto, aparecer apenas referência ao Jardim de Infância. Perguntei-lhe por que é que o programa tinha sido feito assim e ela, desviando o olhar em direcção à professora Elvira, disse-me que mais tarde me explicaria. Percebi que algo se tinha passado. Não fiquei satisfeito com a situação pois intuí que o facto poderia ter algumas repercussões na comunidade. Dada a azáfama dos bastidores e a minha intervenção não ir modificar nada, achei preferível não explorar a questão naquele momento. Fá-lo-ia logo que fosse possível.
> Enquanto que a educadora Isabel andava agitada caracterizando as crianças, a professora Elvira estava encostada a uma parede junto às escadas de acesso à parte traseira do palco. O quadro não me pareceu bem porque me soou a mal estar entre as duas profissionais. […]" (Nota de Campo PERVC Nº 18, 18-12-2001).

Só se poderá dizer que o grupo se constituiu como equipa porque o processo aprendente em curso no seio destes elementos foi suficientemente mobilizador para que o novo elemento, apropriando-se dos sentidos da dinâmica colectiva em curso, passasse também a contribuir. O profissionalismo reinante sobrepôs-se, portanto, à conflitualidade decorrente dos choques pessoais.

O grupo de Ponte de Lima foi constituído por três elementos, sendo um novo no projecto. Embora parecida com a vivida em Viana do Castelo do ponto de vista orgânico, esta situação diferenciou-se substancialmente daquela. O novo elemento integrou o projecto essencialmente pelos afectos que o ligavam aos restantes elementos.

Embora tendo organizado algumas actividades, este grupo não se pode considerar que tenha constituído uma verdadeira equipa. Primeiro, pela raridade dos tempos de reunião, o que não permitiu que se consolidasse enquanto tal; segundo, e decorrente do anterior, porque a conjuntura socioprofissional que se vivia relativamente à possibilidade de algumas escolas virem a ser encerradas e os seus alunos concentrados em escolas-centro ou centros escolares pairou durante todo o ano lectivo sobre os seus elementos. Concorreu também para esta situação, por um lado, o facto de este grupo ter pouca experiência no projecto, e, por outro, um dos seus elementos, que foi o seu grande impulsionador, a determinada altura do ano, ter sido convidado para integrar uma outra estrutura profissional no ano lectivo seguinte.

No concelho de Amares, as circunstâncias de construção das equipas foram diferentes das anteriores. A grande marca diferenciadora decorreu do facto de os grupos constituídos o terem sido em contexto de Agrupamento de Escolas.

À partida, o Agrupamento do Herói assumiu as linhas de intervenção do PER como base conceptual e metodológica para a sua acção, o que significou que tomou a constituição de pequenos grupos de trabalho como âncora do seu desenvolvimento.

No entanto, a emergência destes grupos não foi um acto imediato, nem sequer abrangente da totalidade dos professores e educadoras, pois, numa perspectiva de construção democrática de uma dinâmica correspondente ao crescimento e aprendizagem profissionais dos seus elementos, o Conselho

Executivo do Agrupamento não impôs o projecto a ninguém, em 2001-2002. Estrategicamente e com a nossa participação criou condições de envolvimento para que o projecto fosse sendo integrado por quem se sentisse mais seduzido pelos seus sentidos e dinâmicas.

Enquanto organização, além de outros órgãos, o Agrupamento era constituído por três Conselhos de Docentes – o da AG nº 1, o da AG nº 2 e o do Pré-escolar. Portanto, o trabalho de construção das equipas iniciou-se formalmente no âmbito do funcionamento destes conselhos.

Um dado importante, enquanto elemento revelador da substância estratégica do Agrupamento, prende-se com o facto de o Conselho de Docentes do Pré-escolar, embora formalmente constituído, não ter funcionado de forma independente. Deste modo, as educadoras que dele faziam parte, dependendo da localização dos seus jardins de infância, integraram os outros Conselhos de Docentes.

Só por si este facto representa um dos dados de inovação do processo de mudança em que o colectivo Agrupamento estava apostado, pois tal situação não foi nem é usual e nela radicam alguns dos problemas associados à operacionalização de acções conjuntas na prossecução do Projecto Educativo – se os níveis de educação ou de ensino funcionam em estruturas orgânicas que os segmentam, dificilmente é possível criar condições para que o conhecimento mútuo se desenvolva e, nesta perspectiva, se operacionalizem mecanismos de integração colectiva e da tão propagada continuidade educativa.

No segundo ano do projecto, no entanto, fruto de pressões de algumas educadoras que consideravam não ter o espaço suficiente para funcionarem enquanto grupo profissional, o Conselho Executivo decidiu fazer cumprir a lei e separou os Conselhos de Docentes, passando as educadoras a funcionar num órgão autónomo.

Esta separação foi por nós contestada com a argumentação de que se iria pôr em causa o processo de aprendizagem colectiva em marcha e reforçar-se um desenvolvimento profissional desintegrado. Além disso, principalmente, ir-se-ia dificultar o trabalho global de organização do projecto, pois, dado o volume de actividades, as pessoas não teriam condições para, por um lado, cumprir o estipulado pela lei em termos de reuniões de grupo profissional e, por

outro, reunir com os outros grupos para planificar, organizar e avaliar as iniciativas conjuntas. No mesmo sentido apontaram os discursos de algumas educadoras partidárias da manutenção de professores e educadoras a funcionarem num Conselho de Docentes uno, como registámos numa nota de campo respeitante a uma reunião deste órgão do pré-escolar em que participámos:

> "[…] Face ao meu discurso, a Beatriz manifestou o seu desagrado com a separação dos Conselhos de Docentes:
>
> "Eu concordo que nós como educadoras precisamos de um espaço para tratarmos especificamente das coisas do pré-escolar, mas não concordo nada com a separação, porque assim vai ser muito difícil trabalharmos em conjunto. A gente o ano passado, com todos os defeitos, trabalhámos muito em conjunto e começámos a conhecer cada um dos ciclos e a planificar as coisas no grupo. Agora, como estamos este ano, acho que se vai perder muita dinâmica. Por exemplo, eu já soube que os professores se reuniram há dias e que pensaram no Magusto em Santa 2 e como nós fazíamos as coisas em conjunto querem saber como é, se eu vou ou não vou. Claro que eu quero ir, mas a questão não é essa, é de se preparar as coisas em conjunto. E já estão a ver para quem vai sobrar, vai ser para nós educadoras que somos menos. Nós se quisermos é que vamos ter com os professores ao Conselho de Docentes. Eu acho que isto vai ser muito complicado."
>
> A Carla corroborou inteiramente da opinião da colega, considerando que o Executivo não se devia ter "apegado tanto à lei e dividido os Conselhos de Docentes".
> A Leonor não pareceu muito satisfeita com os comentários e defendeu-se com as colegas que, no ano anterior, foram dizendo ao Executivo que devia haver um Conselho de Docentes só para educadoras:
>
> "Eu acho muita piada a isto agora, mas nós é que levamos com as educadoras em cima que nos andaram dizer que era preciso fazer um Conselho de Docentes só para elas."
>
> O assunto provocou conversas paralelas, percebendo-se que não era consensual.
> Da minha parte, manifestei uma opinião no sentido de considerar a decisão um erro estratégico para o funcionamento do projecto do Agrupamento. […]" (Nota de Campo PERAM Nº 59, 07-10-2002)

Independentemente desta característica que o processo assumiu no segundo ano de trabalho, estando em questão o desenvolvimento de um projecto, as lideranças do Agrupamento e vários professores e educadoras muito motivados para ele, os Conselhos de Docentes, enquanto espaço de reunião, constituíram-se como o tempo privilegiado de construção de uma grande equipa de reflexão e de acção.

Num equilíbrio muitas vezes precário na tentativa de resolver esta tensão, os Conselhos de Docentes transformaram-se, pois, simultaneamente,

em ponto de partida e de chegada do projecto, que, por sua vez, funcionou como o elo de ligação de todo o Agrupamento, como refere uma professora:

> "eu penso que o PER deu muito o mote no projecto educativo. Penso que os objectivos do nosso projecto educativo são assim tão abrangentes e tão preocupados com as crianças, com o poder que se dá às crianças, com as aprendizagens significativas, com os contextos em que as aprendizagens ocorrem, tem muito a ver com o PER e que isso foi sentido nos conselhos de docentes porque todas as pessoas estavam no projecto das escolas rurais, toda a gente teve Dias Diferentes, trazia essa reflexão para os conselhos de docentes e que se não tem sido se calhar isso o elo que ligou todo o trabalho não tinha havido outro porque os projectos curriculares se desenvolveram de uma forma muito pessoal e não houve tanto uma reflexão, penso que a reflexão que foi posta em comum e que era uma realidade vivida por todos foi, de facto, o PER e que trouxe, de facto, esse, esse contributo, até pelas escolas mais isoladas do concelho, não é, que nos provaram que trabalharam em conjunto sempre e o bem-estar sentido naquele grupo, escolinhas com pouca gente, um professor só. Penso que vi pela primeira vez as pessoas das escolas mais lá de cima juntas, a não se sentirem sós e acharem que aquilo era uma escola, de facto, que funcionava em conjunto e penso que foi esse o elemento que nos ligou e que deu alguma coerência ao trabalho desenvolvido." (Professora Adelaide - Entrevista Nº 9)

Assim, verificou-se que os Conselhos de Docentes se constituíram como o espaço fundamental de dinamização dos profissionais envolvidos e de partilha de experiências, o que os transformou em processo de formação em contexto, em contraponto com o que se verifica comummente no panorama da formação institucionalizada:

> "[…] penso que os nossos Conselhos de Docentes que, que começavam por ali, sobre as práticas, e as pessoas iam, umas porque naturalmente, outras por arrastamento, viam os outros a fazer e também queriam fazer […] Notou-se muito nos Conselhos de Docentes que as pessoas reflectiam sobre as práticas e houve uma formação em contexto […] eu não acredito muito, e a prática dá-me para pensar nisso que as formações de Centros de Formação, sem estar a pensar A, B ou C, em que alguém vai despejar e os professores ouvem, mas não praticam, essa formação acho que cada vez está mais longe de operar mudanças […]" (Professora Jacinta - Entrevista Nº 13)

Por todo o conjunto de sentidos que estes conselhos foram assumindo nesta perspectiva ao longo do projecto, o que reconfigurou os modos de estar em colectivo de pares, eles transformaram-se numa espécie de barómetro das mudanças organizacionais operadas nas escolas e nos jardins de infância, como é assinalado por uma educadora:

> "[…] realmente pensando no que eram os Conselhos Escolares a... vendo os nossos Conselhos de Docentes há uma grande mudança e uma grande evolução, não é, no entanto a nós parecia-nos que aquilo ainda era muito pouco e acho que neste momento e também pela circunstância disto ter mudado, nos leva a pensar um bocado nisso, no que era para trás e isso às vezes parece surgir um bocado como um

> consolo, ou seja, se calhar se isto não tivesse terminado continuaríamos com aquela exigência e vivermos um bocado alucinadas sempre com... prá frente, sempre para atingir esses ideais." (Educadora Leonor - Entrevista Nº 13)

No entanto, do ponto de vista organizacional, o projecto não funcionou apenas em torno ou a partir dos Conselhos de Docentes que, não obstante toda a dinâmica alcançada, não deixaram de se constituir como espaços formais de reunião institucionalmente enquadrados.

Pelo contrário, o que verdadeiramente consubstanciou a essência do projecto foram os pequenos grupos de trabalho que se constituíram para a organização e realização das actividades, fundamentalmente os Dias Diferentes. Foi neles que se jogou a lei dos desejos a que o projecto correspondia.

À partida, constituíram-se dois grupos, sendo um dos quais, agora renovado pela entrada de novos elementos por força da mobilidade docente, o mais antigo do PER, na região Minho. Um terceiro organizar-se-ia mais tarde induzido pela dinâmica que, nos Conselhos de Docentes, aqueles dois iam tornando socialmente visível.

Em contexto da tal tensão que já discutimos, verificou-se que foi a reflexão interlocutora dos elementos dos dois grupos iniciais que alimentou a aprendizagem colectiva que se processava naqueles órgãos, uma vez que eles, enriquecidos pelas interacções que viviam no seio do seu grupo e deste com as comunidades envolvidas, transferiam para os Conselhos de Docentes práticas sociais interpelativas de um certo status quo que residia naqueles profissionais que se remetiam ao imobilismo.

O grupo transformado em equipa e os Conselhos de Docentes transformados em fóruns de permanente reflexão, planificação e organização constituíram-se, pois, como os nós nevrálgicos indutores da rede de sociabilidades em que o projecto se consubstanciou.

3. A rede de sociabilidades do projecto – as actividades no e com o terreno como marcas de uma acção educativa e pedagógica de base social em ordem ao desenvolvimento local

> "[…] repara que, antes do projecto entrar, as freguesias vizinhas não se relacionavam… as pessoas praticamente não participavam nas festas uns dos outros e hoje, porque começaram quase que obrigatoriamente participar em actividades porque se os filhos iam e a gente os convidava eles também iam, começaram a desmistificar muitas coisas antigas que eles tinham na cabeça de famílias que passaram dumas famílias para as outras, começaram a pôr isso de lado e já a fazer convivência com os vizinhos porque, no fundo, são os vizinhos das freguesias próximas e eu acho que isso também foi uma coisa do projecto que a mim me disse muito e mesmo os colegas das outras escolas diziam «olha que era impossível […]" (Professora Ana – Entrevista Nº 5)

Como assinalou o avaliador externo do projecto, que citámos no ponto anterior, o PER não é um projecto da escola e na escola. É um projecto que nasce na escola e no jardim de infância e se consubstancia disseminando-se pela e com a comunidade. Só assim ganha sentido socialmente abrangente e se justifica enquanto processo de construção de alternativas para o desenvolvimento no meio rural.

Constituído um grupo de professores e educadoras, as suas estratégias para a prossecução dos grandes objectivos do projecto operacionalizam-se pelo desenvolvimento de várias actividades com as crianças, as famílias e as comunidades das aldeias em que cada um deles trabalha.

Comummente, e foi assim que aconteceu durante vários anos, no PER, a nível nacional, o grande móbil concreto de um grupo de profissionais de educação envolvido no projecto é a organização de um Dia Diferente[198] – uma actividade de conjunto que, pondo à prova capacidades de organização, mobilização de recursos e criatividade, rompe com modos rotineiros de desenvolver a acção pedagógica, transformando-a, tendencialmente, em processo educativo socialmente abrangente, porque consubstanciado por mecanismos socializadores intergeracionais e interinstitucionais.

[198] Dizemos "e foi assim que aconteceu durante vários anos" porque, de facto, nos locais em que o PER se mantém em funcionamento desde o seu início, embora o Dia Diferente por vezes se realize, não é, neste momento, o aspecto essencial do desenvolvimento do projecto. Como vimos nos pontos 1 e 2 do Capítulo III, em que se faz a apresentação do ICE e do PER, vários são os locais onde o projecto, actualmente, se configura pelo desenvolvimento de pólos de desenvolvimento local, projectos locais de aldeia, ou redes de comunidades educativas. Nos contextos do Minho em que o PER se desenvolveu e de que agora damos testemunho, ainda não se atingiram os sentidos do projecto que ele já assume noutros locais e, por isso, a ideia do Dia Diferente ainda se constitui como o móbil essencial do seu desenvolvimento.

À medida que o sentido de equipa se aprofunda, na justa medida em que as funções sociais da escola/jardim se redimensionam e as interacções com a comunidade também se estreitam, o grupo começa a lançar-se na organização de outro tipo de actividades que ora tomam figura de conjunto em que está presente toda a rede de solidariedades – ou seja, actividades em que participam todos os elementos, escolas/jardins e actores das várias comunidades –, ora se configuram como tradução localizada da acção colectiva, o que, neste caso, confere às iniciativas o sentido de nó daquela rede em ligação permanente com o tecido de que faz parte – acções para cuja realização a equipa, no seu conjunto, contribuiu, mas que se concretizam num contexto específico apenas com a participação da comunidade educativa local.

É do vasto conjunto de actividades realizadas no e com o terreno como marcas de uma acção pedagógica de base social em ordem ao desenvolvimento local que trata este ponto, tentando-se dar inteligibilidade aos processos de vida interagida que estão na base do discurso da professora Ana, que citámos no seu início.

3.1. Os Dias Diferentes – a festa do local pela cidadania inter-local

Cada Dia Diferente realizado, e foram vinte e três (23), assumiu-se como estratégia de transformação do desenvolvimento curricular e de animação comunitária em que estiveram presentes, entre outros, processos de reconhecimento do meio em ordem à recuperação/valorização de tradições culturais locais, de intervenção de carácter ambiental, de trabalho experimental em ciências, de expressão artística e motora e de relações intergeracionais profundas (Oliveira, 2002a, 2002b, 2003 e 2004; Sarmento e Oliveira, 2003).

Como se pode intuir das palavras de uma educadora, para se perceber o que é um Dia Diferente é preciso vivê-lo: “[…] eu realmente já ouvia falar dos Dias Diferentes, mas que agora é que eu percebi o que era um Dia Diferente […]” (Educadora Carla - Entrevista Nº 3).

E a vivência de uma iniciativa desta natureza não acontece apenas no tempo correspondente à sua materialização, num dia determinado. Pelo

contrário, dá-se com todos os processos que conduzem à sua realização e que se traduzem, em termos de trabalho de equipa, pela planificação e organização, pela mobilização dos actores comunitários através de reuniões conjuntas, pelo trabalho pedagógico nas salas de aula/jardim em termos de mobilização das crianças e sua implicação no processo organizativo – donde deriva a necessidade de gestão da sua dinâmica de busca de informação e de recursos, que acciona processos de socialização ascendente nas comunidades envolvidas –; dá-se no dia da realização das actividades pelas interacções que se estabelecem em sede de fenómenos de socialização verticais descendentes e ascendentes em que participam crianças, professores, educadoras, auxiliares de acção educativa, famílias e outros actores das comunidades, bem como de fenómenos de socialização horizontais entre pares geracionais; dá-se, por último, nos momentos de avaliação, que tanto decorrem com as crianças no próprio dia da realização e nos dias subsequentes em cada uma das salas de aula/jardim, como na equipa de trabalho ou nas reuniões que se realizam com famílias, autarcas e outros actores locais.

Pelo que constitui de processo de quebra de rotinas, de enriquecimento curricular –

> "para escolher para os dias diferentes, por exemplo, aqui na escola havia muitas coisas para irmos ver, havia rios, havia as capelas e não sei quê, nas outras escolas eram as coisas mais reduzidas, tinham pouca coisa para ver. Nós fazíamos a preparação e a apresentação final." (Filipe, antigo aluno de uma escola do projecto – Registo de uma conversa colectiva, 22-07-2003) –

e de redimensionamento da função social da escola/jardim que decorre da necessidade de convocar, para a organização e realização da iniciativa, um número alargado de actores locais –

> "naquela altura, no dia antes, por exemplo, estava aqui a minha mãe a preparar as coisas, estava a minha mãe e a mãe da Fátima e assim, estávamos até às 8 da noite, às vezes, para no outro dia sair tudo bem." (id.) –,

as etapas que antecedem o Dia constituem-se como elementos determinantes do desenvolvimento do projecto, globalmente entendido.

Tomemos a este respeito o discurso de uma das educadoras envolvidas:

> "[…]o Dia Diferente só por si não é que tem interesse, porque se calhar tem mais interesse o preparatório e o seguinte do que o próprio Dia Diferente em si, porque Dias Diferentes fazemos 500 ao ano, não é, mas se calhar o que é mais giro disto tudo é nós reunirmos antes para os preparar, estarmos todos em conjunto e isto ser um trabalho conjunto e no final avaliarmos e aí, então, termos também um trabalho em conjunto. O Dia Diferente acaba por ser o menos importante de tudo, claro que para as crianças é o mais importante" (Educadora Beatriz - Entrevista Nº 1)

Pese embora o exagero que se pode depreender estar contido na afirmação da educadora quando refere que "o Dia Diferente só por si não é que tem interesse", é claro o sentido de abrangência e profundidade, em termos do desenvolvimento da profissionalidade docente, de que se reveste toda a preparação de uma iniciativa desta natureza.

Não é apenas a profissionalidade dos professores e das educadoras que está em causa com todo este processo organizativo. Como já dissemos, joga-se nestes momentos a transformação da acção pedagógica em que a dimensão educativa com a participação de novos actores da comunidade se sobrepõe ao estritamente escolar. O currículo redimensiona-se e com a integração destes novos actores na preparação da iniciativa equacionam-se novos projectos, o que também significa que um Dia Diferente é, muitas vezes, simultaneamente, um ponto de chegada e um ponto de partida. Como refere uma outra educadora a este título,

> "[…] no nosso Dia Diferente era visitar as instituições. Contactámos depois de planificar, cada grupo ficou destinado a uma instituição e foram visitar as instituições antes de irem com as crianças e fomos visitar os Bombeiros Voluntários. A partir daí, pela disponibilidade, pela abertura que tivemos destas entidades, nasceu outro projecto em que foi eles virem, trouxeram o carro ali para a escola da Cruz, fizeram lá uma demonstração de primeiros socorros de sinistros, como apagar incêndios, até puseram lá uma montanha de espuma em que os miúdos se molharam todos, quer dizer, daí, dessa planificação, desse primeiro contacto, nasceu o segundo projecto, que foi uma demonstração dos Bombeiros Voluntários em que eles deixaram recados muito importantes, nomeadamente, deixem-nos trabalhar." (Educadora Arminda - Entrevista Nº 2)

Vejamos, agora, quais o sentidos que se atribuíram à realização dos Dias Diferentes:

- ***Afirmação da existência da aldeia:***

> "[…] eu noto muitas coisas acerca do Dia Diferente, se falarmos já dos pais noto realmente uma abertura muito grande e em relação aos pais eu penso que os pais mesmo assim o que querem é ver os filhos felizes, mas que os filhos aprendam, […]

> os pais […] para já aqui na nossa terra […] eles vêem o Dia Diferente como uma maneira de aceitação, porque se esta escola não participava ou outra escola não participa é porque há qualquer coisa que não está bem, se as outras escolas todas se juntaram e se a escola onde o meu filho anda não se juntou alguma coisa se passa, então começam a dizer «o que é que será que se passa?», não gostam, dá a sensação que é como se o filho fosse rejeitado, os pais começaram a gostar do Dia Diferente porque já que todos se juntam, se todos estão alegres, se todos se juntam, por que é que os meus não se juntaram? Porque o professor não quis? Porque ele foi preguiçoso? Os pais têm este tipo de perguntas" (Professora Maria da Luz - Entrevista Nº 8).

Como já discutimos, o Agrupamento do Herói, no primeiro ano do projecto, não impôs a integração dos professores no projecto. Estrategicamente, optou por esperar que as condições geradas pela dinâmica local dos grupos aderentes induzissem reacções interpelativas quer dos outros professores, quer das comunidades não abrangidas, que se tornassem em factor de mobilização para o projecto.

O discurso desta professora é bastante elucidativo a este nível, pois a sua escola, no primeiro ano de trabalho, não integrou o projecto, embora ela o tivesse feito pessoalmente numa outra localidade.

Aos pais das crianças desta escola já tinham chegado os ecos das dinâmicas próximas do projecto e tais notícias motivaram-nos a participar também, pois os seus filhos não podiam ser excluídos delas. A realização de um Dia Diferente constitui-se, pois, como a afirmação da existência da aldeia na geografia do Agrupamento.

Embora por razões diferentes em termos de participação no projecto, uma iniciativa destas surge também com sentido de afirmação da existência da aldeia na voz de uma criança de um outro concelho, que reflectiu connosco sobre a dinâmica que viveu:

> "Era para divulgar mais a nossa aldeia às outras pessoas. Além de vir miúdos vinham professores e assim, e depois ficavam a conhecer melhor a nossa aldeia. Algumas não conheciam, nunca tinham saído de lá, e ficavam a saber que Rio não era assim tão mau." (Filipe, antigo aluno de uma escola do projecto – Registo de uma conversa colectiva, 22-07-2003)

Neste caso, a ideia de afirmação da existência da aldeia surge por referência a uma dinâmica de conhecimento inter-local induzida pela realização dos Dias Diferentes, em que cada aldeia surge redimensionada para quem

recebe e quem visita. O sentido de afirmação surge, nesta perspectiva, associada à importância de se dar a conhecer a aldeia aos outros.

- ***O orgulho da terra:***

> "[…] o Dia Diferente também é um bocado o orgulho da nossa terra […]" (Educadora Carla - Entrevista Nº 3)

Na verdade, o que se pôde constatar em cada uma destas iniciativas era que as comunidades hospedeiras colocavam todo o empenho na organização, de modo a que os visitantes se sentissem bem.

Se em qualquer circunstância de vida, quando se recebem visitantes, a nossa preocupação é recebê-los bem, sendo o Dia Diferente uma festa inter-local as preocupações com as visitas são redobradas, pois está em questão o orgulho comunitário que, pela sua realização, não pode, em qualquer circunstância, sair ferido.

Este orgulho da terra é, portanto, uma outra forma de afirmar a existência da aldeia aos olhos de quem chega.

- ***Animação local:***

> "[…] E para a aldeia também porque… por exemplo, quando veio aquelas crianças de Matosinhos claro as pessoas ficaram espantadas «ui de onde vem tanta criança?» não é, e é sempre bom… prontos, é sempre bom ver alguém de novo." (Auxiliar de Acção Educativa - Entrevista Nº 11)

> "São as quatro freguesias mais pequeninas e com estes dias diferentes e com estes convívios a gente vai já tendo um outro dinamismo." (Presidente de Junta de Freguesia. - Entrevista Nº 10)

De uma forma geral humana, geográfica e culturalmente isoladas, as aldeias, com a realização de um Dia Diferente, animam-se. São novos rostos, novas formas de estar e de pensar que começam a interagir com os habitantes locais que lhes dão vida. Os protagonistas são as crianças que, pela festa em que se encontram e pela festa que fazem, quebram a rotina monótona do quotidiano da aldeia.

Quando as iniciativas se começam a repetir, "a gente já vai tendo um outro dinamismo", como refere o Presidente de Junta de Freguesia

entrevistado. A reunião de crianças e adultos constitui-se, assim, em factor de animação local, como foi assinalado por um outro Presidente de Junta no decurso de um Dia Diferente:

> "Este projecto já devia ter vindo para aqui há mais tempo porque as aldeias estão a morrer e precisam de coisas destas para ainda continuarem a acreditar que existem. […] Olhe, a minha mãe já me disse que nem dormiu bem esta noite por causa da festa. Ela ficou toda contente quando eu lhe falei que as professoras queriam que ela fosse falar da mina. […]" (Presidente de Junta de Freguesia, Nota de Campo PERVC Nº 29, 01-03-2002)

- ***Valorização do local:***

> "[…] os meninos passam eles próprios a achar, a achar-se que são meninos que não são diferentes em nada dos da cidade, são mais espertos, e que no seu meio há coisas importantes que eles podem valorizar e que a escola realmente, eu aqui não sinto tanto isso, pronto, porque eu aqui já não sou mesmo aquela escola isolada, mas eu penso que nessas escolas isoladas a escola pode ter um papel importante a esse nível de desenvolvimento porque as pessoas até se sentem «ah, ninguém quer vir viver para aqui porque esta terra não presta» e isso faz-nos valorizar as coisas boas que tem aquela terra, temos que rentabilizar aqueles recursos […]" (Educadora Carla - Entrevista Nº 3)

Um dos sentidos da exclusão a que o mundo rural está relegado traduz-se pela baixa auto-estima das populações, que se revela, muitas vezes, no aparente paradoxo existente na observância concomitante do localismo socialmente visível, pela exacerbação do que é local em detrimento do que não é, e de sentimentos de desvalorização da terra em que se vive, pois ela não presta – entenda-se esta expressão apenas como a tradução de um sentimento que resulta da comparação com meios, normalmente urbanos, em que há a possibilidade de acesso a bens e serviços próprios da concentração humana.

Como já se discutiu, as aldeias viram-se esvaziadas, paulatinamente, dos seus maiores valores – as pessoas. Porque são as pessoas que, na sua interacção com o meio natural, dão sentido à existência da aldeia, a sua ausência, embora sentindo-se a sua falta, tende para que se desvalorizem as marcas deixadas pela sua cultura. Como, além disto, essa cultura não é consonante com a que hegemonicamente se valoriza, que importância tem um artefacto ou um conjunto de pedras milenares?

Por todo o conjunto de processos de intervenção no meio esteado numa desocultação permanente de recursos que os Dias Diferentes proporcionam e, neste sentido, pela visibilidade proporcionada a aspectos da vida local a que muitas vezes os próprios habitantes da aldeia não ligam, estas iniciativas são promotoras do local em contínua dinâmica inter-local. Nesta perspectiva, transformam-se em meio de valorização das aldeias.

Do ponto de vista estritamente escolar, essa valorização faz-se pela palavra dita e escrita, através de procedimentos de questionamento da realidade e do confronto com outras realidades, que se sintetizam, não raramente, através de processos de escrituralização das culturas locais (Sarmento, 1997) – monografias, álbuns, relatórios…

- ***Promoção de novos olhares sobre o que existe e incentivo para a criação de novas infraestruturas locais:***

> "[aquele trabalho que foi feito no último dia diferente, lá em cima em Serra, pode ser uma boa possibilidade para ajudar esta área, se realmente for para a frente o projecto aquela área pode transformar-se numa área de lazer, pode ser importante para esta zona aqui], é importantíssimo porque é uma zona muito bonita, fala-se muito da zona do Gerês, Sameiro, de Santo António Missões da Serra, e, não sei, mas aquele local, o Lajedo, em Serra, é tanto ou mais bonito que qualquer uma dessas terras [.] [...] Se chegarem a um acordo que segundo um projecto, segundo um projecto bem pensado, bem orientado, [...] isso na minha maneira de ver isso tinha de ser feito por técnicos, bem orientado, vamos fazer um acordo e vamos tentar ter dois proveitos, serve-nos de passagem, mas também serve-nos de adorno, de conforto, da parte de baixo pode-se fazer ali uns convívios, ou outra coisa qualquer, piqueniques, outra coisa, [...] ficaria no fundo com o mesmo aspecto, mas com muitos aproveitamentos paisagísticos, turísticos." (Presidente de Junta de Freguesia - Entrevista Nº 10)

Um trabalho educativo de carácter socialmente abrangente como o que se desenvolveu promove, como se viu, animação e valorização locais. Com mais alma e com uma auto-estima colectiva a crescer, as populações começam a olhar macroscopicamente para o que as rodeia. O que outrora se configurava como sem valor passa a ser visto como interessante, útil e até rentável, economicamente falando, muitas vezes.

De tanto insistir na interpelação dos contextos de vida das populações através de um constante processo de desocultação de recursos, de interacções inter-locais e de escrituralização das culturas locais, as dinâmicas promovidas pelos Dias Diferentes constituem-se em promoção de novos olhares sobre o

que existe localmente e até de indução ou incentivo para a criação de novas infraestruturas locais.

O discurso do Presidente da Junta de Freguesia acima citado, reflectindo sobre as actividades de um Dia Diferente realizado numa aldeia que integra o mesmo grupo do projecto que a sua, é a este título bastante ilustrativo.

As actividades deste dia tiveram lugar a alguns quilómetros da aldeia de Serra, em plena montanha, e num lugar inóspito, mas, contudo, de uma rara beleza natural. Para se aceder até ele tivemos que percorrer um longo caminho de terra batida, serpenteando pela montanha.

Durante uma manhã, descobriram-se as maravilhas escondidas pela natureza através de um jogo de pista que as crianças hospedeiras, com a sua professora e a ajuda do Presidente da Junta de Freguesia local, tinham elaborado previamente. Cada paragem/descoberta fez com que crianças e adultos imaginassem histórias encantadas acerca daquele lugar, captando mensagens que a natureza ia enviando de onde a onde.

O almoço foi um piquenique literalmente realizado em declive íngreme com a participação das autoridades autárquicas presentes – os três Presidentes de Junta de Freguesia das aldeias do grupo, o Presidente da Câmara Municipal, o Vereador da Educação e Cultura e técnicos ligados ao ambiente – e ao som do canto de duas concertinas minhotas acompanhadas pelas vozes na cabeça de algumas mães participantes.

Do nada se fez luz durante o repasto. Imbuídos do ar portentoso da montanha, os representantes autárquicos e os técnicos encetaram processos reflexivos sobre a viabilidade do aproveitamento do local para fins de lazer e desenvolvimento turístico.

O local já existia há milhares de ano, mas foi preciso nele se despejar um gota de esperança em forma de risos, gritos e correrias de crianças, descobrindo o mundo, para que olhares atentos e estratégicos o descobrissem como parte integrante das possibilidades de renovação da vida de um local.

O Dia Diferente enquanto escola e a escola num Dia Diferente olharam o mundo através de uma grande angular (Morin, 1985), abrindo caminho para a prossecução de novos percursos de desenvolvimento.

- ***Promoção da participação da comunidade:***

> "[…] eu penso que muitas vezes a gente até faz coisas, mas não as leva lá para fora, desde que se fazem os Dias Diferentes, com a realização dos Dias Diferentes eu penso que as pessoas da comunidade já passam a ser co-responsáveis e tentam, […] houve uma mãe que disse «ai, mas eu vou ao Intermarché e vou pedir patrocínios», quer dizer, acho que as pessoas […] sentem que têm que trabalhar e que têm que colaborar para que a escola cresça e para que a comunidade também cresça" (Educadora Carla - Entrevista Nº 3)

Como se pode compreender pelo que tem vindo a ser analisado, estas iniciativas são fortemente promotoras da participação dos actores locais mais directamente ligados à escola – as famílias.

Se nos primeiros tempos de desenvolvimento do projecto, dependendo dos estilos de profissionalidade dos professores e educadoras envolvidos, as famílias se configuram quase exclusivamente como recurso, à medida que as interacções se vão aprofundando o seu estatuto junto das instituições escolares altera-se, passando, então, a funcionar como parceiros co-construtores do acto educativo escolar.

Durante os dois anos do projecto, a passagem das famílias de recurso a parceiro não foi universal.

Se muitos casos houve em que as relações entre a escola e a comunidade se traduziram por processos de grande espessura comunicacional em que os papéis na organização dos Dias Diferentes foram amplamente discutidos, proporcionando-se, deste modo, as condições para que as famílias se fossem apropriando do sentido de participação activa no acto educativo escolar, outros houve em que, não obstante todo o esforço da equipa alargada de profissionais de educação, aquelas foram mantidas apenas como recursos sempre à mão.

Para estas situações concorreram vários factores radicados, essencialmente, em formas de exercício profissional dos professores e educadoras ainda muito configuradas na confluência de sentimentos de insegurança provocada pelo receio de perda do poder que situações de construção democrática sempre parecem induzir nos profissionais de educação, e de alguma falta de coragem para induzir dinâmicas inevitavelmente trabalhosas e, por vezes, algo penosas de participação cidadã

das famílias, apesar de se ter consciência da importância de um trabalho em ordem ao envolvimento parental.

No entanto, globalmente, todas as avaliações feitas revelaram que o trabalho realizado a partir da organização dos Dias Diferentes se constituiu como factor promotor da participação da comunidade.

Com este trabalho, contrariou-se, portanto, um status quo relativamente às relações entre a escola e a comunidade que, como refere P. Silva (2003:389), são relações "onde se joga essencialmente à defesa". Segundo o autor, esta situação decorre da falta de hábitos de colaboração entre professores e pais que, por sua vez, resultam de uma impreparação prévia para o efeito. Se levarmos em consideração que a escola, em Portugal, sempre se construiu numa perspectiva de exterioridade face à comunidade, percebe-se que nem professores nem pais, historicamente, tivessem aprendido a conviver numa perspectiva de parceiros co-construtores do acto educativo escolar.

P. Silva justifica, então, este jogar à defesa do seguinte modo:

> "Os professores convivem com uma proliferação de novos papéis e de novos contextos de intervenção que, por sua vez, apelam a novas práticas. Elas próprias, amiúde, sem uma tradução concreta por parte de profissionais nem sempre suficientemente reflexivos. As famílias, por seu lado, cada vez mais espartilhadas numa sociedade que as sujeita a pressões em sentido contrário, vêem-se constrangidas a participar num contexto (o escolar) que tinham «aprendido» não ser seu, sem que lhes seja «ensinado» como agir em mais uma frente. Resultado: as famílias exigem retoricamente, mas «dão» pouco; os professores são obrigados a ter um discurso «politicamente correcto» (o do apelo ao envolvimento e participação parentais), que contrasta com a sua prática" (Silva, 2003:389)

Um dado pertinente para análise no âmbito da participação parental no trabalho do projecto e, particularmente, no que diz respeito aos Dias Diferentes, relaciona-se com a distribuição por género em termos de participação.

Quem mais directamente participou nos processos foram as mães –

> "[…] fomos para o campo de futebol onde as mães tinham tudo preparado, levaram os lanches lá para baixo, foram mães que ficaram a pôr as mesas, organizaram aquilo tudo […]" (Educadora Carla - Entrevista Nº 3).

A participação dos pais nestes dias foi residual e só aconteceu porque se tratava de pessoas com um actividade profissional que permitia alguma flexibilidade de movimentos ou, então, porque tinha havido uma interpelação

forte da escola/jardim de infância no sentido da sua participação numa actividade directamente relacionada com a sua profissão ou com as suas capacidades e habilidades pessoais.

Tal não significou, no entanto, que os pais tivessem ficado remetidos a uma situação distanciada da actividade das escolas e dos jardins. A sua não presença decorria do facto dos Dias Diferentes serem actividades realizadas durante a semana e em horário em que eles se encontravam a trabalhar fora da aldeia – nos meios rurais envolvidos verifica-se uma feminização do trabalho ("são as velhas que trabalham mais no campo e também algumas mulheres mais novas.", Júlia, menina do 3º ano, Nota de Campo PERAM Nº 50, 20-06-2002), decorrendo daqui o reforço da quase exclusividade das mães na tarefa educativa dos filhos –, pois, em actividades em que o projecto trabalhou ao fim de semana, os pais tiveram presença assídua, revelando que é crescente a sua participação na educação dos filhos. Isto pôde também ser constatado nas reuniões nocturnas com as famílias, pois, muitas delas, particularmente no grupo de Viana do Castelo, contaram com a presença assídua de vários casais e os pais revelaram-se elementos interessados e bastante activos.

- ***Quebra de rotinas escolares:***

> "[…] no fim fizeram-se os jogos e depois fomos fazer a avaliação sentados todos no chão, lá não havia outra coisa, não havia outro remédio, ora, é um Dia Diferente, se é um Dia Diferente, nos outros dias fazemos desenhos em cima da mesa, no Dia Diferente se os fizermos no chão é diferente […]" (Educadora Carla - Entrevista Nº 3)

> "[…] mas não eram aquelas aulas de estar a fazer exercícios, a pensar, sim, eram aulas, mas assim mais divertidas, mais invulgares. Eram aulas invulgares […]" (Judite, antiga aluna de uma escola do projecto – Registo de uma conversa colectiva, 22-07-2003)

Provocando a reunião de crianças provenientes de localidades diferentes, agrupando-as heterogeneamente dos pontos de vista etário e de proveniência geográfica, os Dias Diferentes provocavam a quebra de rotinas instituídas no espaço escolar.

Tal facto, estrategicamente decorrente de intenções de diversificação dos contextos e dos meios de aprendizagem, constituiu-se como elemento

reconfigurador do acto educativo escolar, traduzindo, deste modo, processos de inovação educativa e pedagógica.

- ***Promoção de aprendizagens significativas:***

> "[…] porque muitos alunos […] que entraram pela primeira vez nesta dinâmica consideraram esses dias em que se envolveram com outras comunidades como um dia mais para a brincadeira, não para aprendizagem. Eu acho que isto agora tem de ter um caminhar muito lento para que os alunos percebam que sempre que se envolvem com outras comunidades, com outras escolas é com o intuito de compreenderem ou conhecerem melhor qualquer coisa que vão estudar, não é, com o intuito de aprender qualquer coisa, gostarem de aprender brincando ou aprender com outros colegas e isso ainda está numa fase muito embrionária acho eu, mas acho que com o tempo que se conseguirá… que as aprendizagens dos alunos sejam muito mais significativas." (Professora Anabela - Entrevista Nº 6)

Porque a designação aprendizagem significativa passou a integrar com grande insistência o léxico educacional, para muitos dos professores e educadoras do projecto inquietos na profissão tornou-se um imperativo a passagem de um ensino de tipo tradicional – caracterizado pela quase exclusividade da transmissão vertical de conhecimentos em que a aprendizagem se processa essencialmente pela repetição – para um ensino direccionado para a criação de condições de aprendizagem com valor substantivo para as crianças[199].

[199] O conceito actual de aprendizagem significativa tem origem no trabalho do psicólogo educacional americano David Ausubel, com a publicação, em 1963, de uma obra em que argumenta, segundo Moreira, Valadares, Caballero e Teodoro (s/d), que "o factor mais importante de que depende a aprendizagem de um aluno é aquilo que ele já sabe, ou seja aquilo que está incorporado na sua estrutura cognitiva. Para Ausubel, a aprendizagem significativa, como incorporação substantiva, não meramente memorística de um novo conhecimento numa estrutura cognitiva prévia, está em oposição à aprendizagem mecânica, rotineira ou automática." (Disponível em http://www.univ-ab.pt/cestudos/centros/cecme/Peniche%202000)
A perspectiva da aprendizagem significativa encontra-se também na psicologia humanista de Carl Rogers (cf. Rogers, Carl, 1984, Tornar-se Pessoa.) e no trabalho pedagógico de Paulo Freire (cf. Freire, Paulo, 2001. A Pedagogia do Oprimido).
Entre nós, do ponto de vista dos textos institucionais, podem-se encontrar referências mais ou menos explícitas ao assunto: na LBSE (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro), por exemplo, no capítulo II, artigo 7º, b) "assegurar que nesta formação sejam equilibradamente interrelacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano"; no Programa do 1º CEB, de 1990, "todas as crianças possuem um conjunto de experiências e saberes que foram acumulando ao longo da sua vida, no contacto com o meio que as rodeia. Cabe à escola valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes, de modo a permitir, aos alunos, a realização de aprendizagens posteriores mais complexas" (ME, 1990:67); e na também na reedição, de 1998, deste Programa, quando se afirma que "As aprendizagens significativas relacionam-se com as vivências efectivamente realizadas pelos alunos fora ou dentro da escola e que decorrem da sua história pessoal ou que a ela se ligam. São igualmente significativos os saberes que correspondem a interesses e necessidades reais de cada criança. Isto pressupõe que a cultura de origem de cada aluno é determinante para que os conteúdos programáticos possam gerar novas significações. As aprendizagens constroem-se significativamente quando estiverem adaptadas ao processo de desenvolvimento de cada criança. Só assim o percurso escolar poderá conduzir a novas e estáveis aprendizagens" (ME, 1998:29, destaque do autor).

Nesta perspectiva, com a realização dos Dias Diferentes, os profissionais envolvidos, quebrando rotinas escolares no âmbito das quais consideram ainda persistirem processos de aprendizagem mecanizada e pouco significativa para o desenvolvimento global das crianças, procuraram organizar contextos e meios de aprendizagem que potenciassem uma construção de conhecimentos com sentidos pessoal e socialmente úteis.

No entanto, passar da intenção ao acto não correspondeu a um processo linear e amplamente conseguido. Para tal poderão ter concorrido concepções demasiado estreitas sobre os processos de aprendizagem das crianças e sobre o ensino. Queremos com isto dizer que muitos dos profissionais envolvidos se mantiveram presos à ideia de que as ditas aprendizagens significativas são, por um lado, apenas realizadas em contexto escolar e, por outro, que se realizam quase exclusivamente sob a acção directa de um adulto, o professor/educadora.

O discurso da professora Anabela, exemplificando reflexões tidas neste âmbito, tem componentes das tensões conceptuais que encerram representações desta natureza.

Embora percebendo-se a alusão a um processo naturalmente gradual de apropriação, por parte das crianças pequenas, dos sentidos da sua acção no projecto, o discurso revela um exercício reflexivo que deambula entre uma ideia de brincar em contraponto com o aprender e uma ideia de aprender, brincando. Infere-se, assim, o reconhecimento do papel do brincar na aprendizagem.

Radicalizando a questão, por referência a este discurso, poder-se-á dizer que as crianças, pelo facto de durante os Dias Diferentes terem tido múltiplas oportunidades de vida, no seu sentido mais amplo, e particularmente porque a grande maioria delas foram de contacto directo com a natureza, com os objectos e as pessoas que têm servido de referência para o seu desenvolvimento, terão, com certeza, feito aprendizagens significativas. E isto porque, nos Dias Diferentes, o que esteve em causa foi a criação de condições de experimentação concreta e de vivência de situações reais que, de uma forma ou de outra, as proporcionaram.

- ***Educação na diversidade e para a diversidade:***

> "[…] que é através dos Dias Diferentes se tentar que aqueles grupos de crianças se aproximem umas das outras, mas ao mesmo tempo […] naturalmente que as crianças daquelas localidades vão ver mais arreigado o sentimento de gosto pela sua freguesia e que quando vão fazer os Dias Diferentes às outras freguesias dizem sempre «não gostamos destas crianças ou esta freguesia não é tão bonita como a nossa ou não tem tantas coisas tão bonitas como a nossa», portanto, é […] uma situação engraçada e curiosa e que realmente depois obriga a que seja feita a desmontagem deste tipo de entendimento, tentando sempre […] equilibrar os objectivos de uma coisa e doutra, no fundo, trabalhar para a aceitação da diferença." (Professor Joaquim – Entrevista Nº 4)

Embora cada vez mais influenciadas pela força dos media que lhes transporta para o seu meio rural culturas distintas da sua, as crianças das aldeias envolvidas vivem a existência da diversidade em diferido, pois são crianças muito confinadas a um espaço geográfico restrito.

Com a realização de iniciativas em que tiveram que interagir com múltiplas realidades e actores sociais distintos foi-lhes possibilitado um contacto directo com novas formas de estar no mundo e na vida que lhes induziu aprendizagens significativas da diversidade.

Como assinalou o professor Joaquim, a realização de um Dia Diferente foi sempre, no início, motivo do surgimento de conflitos cognitivos provocados pelos choques culturais que o contacto com as diferenças sempre provoca.

Detectado o confronto, o professor, no desenvolvimento da sua acção pedagógica depois da iniciativa, realiza um trabalho educativo de "desmontagem" das representações sociais em presença, o que se configura como processo de educação na diversidade e para a diversidade.

A aprendizagem da diferença realizada em contexto escolar, nesta perspectiva, rompe com a tradição escolástica das lições apriorísticas dos conhecimentos universais, uma vez que se desenvolve a partir de vivências concretas e em contexto de lições a posteriori que, sendo decorrentes de uma necessidade sentida e já enriquecidas pelos conhecimentos locais que as crianças verbalizam, tende a ser verdadeiramente significativa.

É um trabalho em que a escola contribui para o desenvolvimento da alteridade das crianças enquanto reconhecimento do outro também como sujeito de direitos iguais, promovendo a tomada de consciência do eu e do outro em que o fechamento no nós cultural começa a dar lugar à abertura à diferença (Vieira, 1998b). Nesta perspectiva, a escola cria condições para o

desenvolvimento de cidadanias cognitivas, entendidas como construção da cidade, através de exercícios de escuta mútua em que se afirma a lógica da troca (Correia, 2005a e 2005b).

- ***Elevação da auto-estima das crianças e indução de sentimentos de igualdade entre as crianças:***

> "Eu acho que isso em determinadas freguesias elevou-se quase para os cem por cento. Apesar de a nível curricular talvez as crianças ainda se sintam como o mau aluno, acho que naqueles dias em que nós nos juntamos eles sentem-se praticamente iguais uns aos outros, não há diferenças." (Professora Anabela - Entrevista Nº 6)

Porque os Dias Diferentes são uma tradução da tentativa de superação crítica das formas escolares através de processos de relocalização da acção educativa com a participação de múltiplos actores, criam-se condições para os alunos passem a ser crianças e, nesta perspectiva, não sejam sujeitas ao processo avaliativo permanente. Nestes dias, portanto, o estatuto simbólico das crianças enquanto alunos reconfigura-se.

Na verdade, estas iniciativas, embora com carácter pontual, são profundas e abrangentes e permitem que, durante algumas horas, as crianças possam experimentar sê-lo, esquecendo-se do seu papel de alunos, não obstante estarem rodeadas de profissionais de educação.

Além do conjunto de actividades diferentes que se realizam, um factor que pode ser determinante na descentração que as crianças fazem do seu papel alunos é o facto de nestes dias o seu professor/educadora não ser o seu/sua habitual, uma vez que os grupos de crianças são, como já vimos, heterogéneos dos pontos de vista da idade e de local de proveniência. Embora à medida que as iniciativas se vão sucedendo os adultos responsáveis pelas crianças as vão conhecendo cada vez melhor, o tipo de relação que se estabelece durante os Dias Diferentes não assenta em bases avaliativas porque, de facto, nestes dias não há qualquer pressão social nesse sentido.

Os próprios profissionais de educação se transformam nestas circunstâncias, e não é raro assistir-se a comportamentos de grande proximidade e intensidade afectiva para com as crianças da parte de alguns deles que, no seu quotidiano profissional, são rígidos e, por vezes distantes.

Não obstante o seu carácter pontual, porque encerram uma intensidade profunda de afectos que contagia todos quantos neles participam, os Dias Diferentes alimentam e, por isso, elevam a auto-estima das crianças, que aprendem que há possibilidades de sê-lo mesmo em contexto escolar. O ofício de aluno (Sirota, 1993; Perrenoud, 1995) reconfigura-se, deste modo, pela possibilidade criada para as crianças se afirmarem como actores sociais competentes.

3.2. Reuniões com as famílias – processos e sentidos de co-construção do acto educativo escolar

> "[…] reunimos mais ou menos uma vez por mês, às vezes é mais quinze dias, outras vezes é menos quinze dias, depende muito dos assuntos que estamos a tratar, dos assuntos que é preciso resolver e das explicações que eu tenho que lhes dar porque os pais dos meninos da minha sala habituaram-se a que lhes seja explicado tudo e eu tenho o maior gosto em lhes explicar as coisas. Se faço assim é porque decidimos todos em conjunto que é assim ou então vêm-me questionar «olhe, o meu filho anda-me com estas perguntas assim porquê? O que é que vocês andam a dizer na escola?» Já temos este tipo de à vontade e, às vezes, para não estar a explicar a um por um, reunimos e é essa a periodicidade, mas normalmente é uma vez por mês, eu dou-lhes conta do que estamos a fazer, do que pretendemos fazer a seguir. Conto-lhes, mais ou menos, como é que correu o mês, se há algum problema fala-se sobre o problema e o que é que pretendo fazer a seguir, que soluções é que eles acham que devemos… se eles acham bem fazermos aquilo daquela maneira, se acham mal que digam e que dêem sugestões, muitas das sugestões são aceites. […]" (Educadora Arminda - Entrevista Nº 2)

De forma mais pontual ou mais contínua, no início do projecto, todos os profissionais envolvidos contactavam com as famílias das crianças que tinham a seu cargo, mas verificava-se que eram as educadoras aquelas quem com maior regularidade e mais intensidade o faziam, o que se justificava com a baixa idade das crianças e a necessidade de acautelar determinado tipo de cuidados. Estes contactos tanto assumiam um carácter formal – em períodos-chave do ano lectivo –, como informal – no quotidiano, quando os pais vão deixar as crianças no jardim de infância e depois as vão buscar no final do dia lectivo.

Da parte dos professores, as relações estabelecidas tinham um pendor essencialmente formal e restrito, pois circunscreviam-se às reuniões de início de ano e de final de período. Embora dependendo das profissionalidades

docentes em causa – mais ou menos abertas à presença das famílias na escola –, as relações com as famílias em termos de reunião configuravam-se, essencialmente, por processos informativos do conjunto de intenções pedagógicas e educativas para o ano lectivo ou, então, dos sucessos e insucessos dos alunos.

Constituídas as equipas do projecto com vista à organização de actividades, na e com a comunidade, cada profissional envolvido viu-se obrigado a organizar reuniões com as famílias de forma a não só apresentar o conjunto de intenções do grupo a que pertencia, como captar recursos para o desenvolvimento do projecto.

Na maioria dos casos, estas reuniões foram efectuadas no horário pós-laboral dos professores e das educadoras e muitas delas à noite para que pudesse participar o maior número possível de pais. Dizemos na maioria dos casos, porque algumas reuniões houve que tiveram que se realizar durante o horário lectivo para se poder conciliar o facto de os professores e as educadoras residirem longe do local de trabalho e as disponibilidades manifestadas pelas famílias –

> "[…]A reunião estava marcada para as 9h da manhã, de acordo com o que costuma ser a preferência dos pais. Segundo a professora Joaquina têm optado por este horário porque, assim, ainda podem ir trabalhar depois da reunião. […]" (Nota de Campo PERAM Nº 19, 16-01-2002).

Para muitos dos profissionais envolvidos estes encontros representaram, pela primeira vez, uma verdadeira desocultação das intenções educativas e um processo de construção colectiva do acto escolar.

Em várias circunstâncias, as situações criadas corresponderam a um desafio que provocava inseguranças e receios, pois, a partir do momento em que se pedia a opinião aos pais e se os tomava como potenciais parceiros, os profissionais em questão despiam-se de um certo poder simbólico de que se sentiam detentores. E isto porque a organização dos Dias Diferentes ou de outras actividades do projecto requeriam diálogo, o que implicava que as relações fossem mais democráticas, logo, tendencialmente mais equitativas.

As reuniões com as famílias obrigaram, pois, a exercícios cidadãos por parte dos profissionais envolvidos, que se traduziram, por um lado, na criação

de condições para que a libertação da palavra dos outros actores ocorresse, por outro, e concomitantemente, numa cidadania de escuta sensível dos seus saberes ("[…] penso que as mães me entenderam [e] diziam «podemos vir à escola e dizer tudo o que sentimos porque sabemos que nos ouve». […]" – Professora Adelaide, Entrevista Nº 9).

Esta aprendizagem da democracia configurava-se em várias dimensões. Para os profissionais de educação as reuniões tornavam-se um espaço e um tempo privilegiado da operacionalização de constructos radicados na sua formação pessoal e profissional e dos momentos de reflexão em equipa restrita ou alargada, que sintetizavam ideias de uma escola relocalizada e de professores/educadoras como agentes de desenvolvimento local. Para as famílias, tornavam-se um espaço e um tempo privilegiado de afirmação da existência pela palavra, em muitos casos os únicos espaço e tempo públicos de exercício da cidadania com auditório, através de uma acção consciente de interpelação da realidade que a modificava e, deste modo, contribuía para alterar essa mesma realidade.

No seu conjunto, estas reuniões constituíam-se, pois, como educação de adultos, na medida em que proporcionavam processos de desenvolvimento da sua alteridade e se constituíam como espaços e tempos de conscientização que possibilitavam a reconfiguração de relações sociais que induziam a "construção de vias alternativas de desenvolvimento pessoal e social" (Barbosa, 2004:30).

Como referiu uma educadora durante uma reunião de avaliação do projecto:

> "[…] eu penso que há aí um longo trabalho muito importante de socialização porque nós muitas vezes esquecemo-nos que mesmo os pais não estão socializados uns com os outros, porque apesar de ser já um meio rurbano ou rural, eles também não se encontram tanto como nós pensamos. […] E eu já tenho notado que chego para ir buscar o miúdo ou isso estão outras pessoas e as pessoas não se cumprimentam... aqui. A... portanto, […] esses encontros de adultos são momentos importantes... importantíssimos de socialização que muitas vezes também impedem os pais de participarem porque eles próprios têm reservas não só em relação aos professores, mas em relação mesmo a outras pessoas, a outros pais, portanto eu acho que também não participa quem não se sente socializado, uma pessoa que não se sente pertença de um determinado grupo, a um determinado sítio, a uma determinada escola não se oferece... não, não... tem sempre reservas, eu acho que são momentos muito importantes […]" (Educadora Leonor, Nota de Campo PERER Nº 1, 20-12-2001).

Os encontros com as famílias transformaram-se em espaços e tempos de socialização de adultos, porque as relações existentes actualmente, em sede de novas ruralidades, são muitas vezes pautadas por um distanciamento comunicacional que advém dos processos de reconfiguração a que o mundo rural tem vindo a ser sujeito.

Nos meandros destes fenómenos de socialização de adultos a partir da acção de professores e educadoras assistiu-se a processos de construção de confiança entre actores com papéis sociais diversos transformados em "sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo" (Freire, 2001:82).

Vejamos, a este título, o exemplo que pode ser extraído de um nota de campo que redigimos a propósito de uma reunião com as famílias, em que participámos:

> "Continuo a admirar o esforço que esta professora faz para tentar aprofundar o trabalho desenvolvido. Será vulgar os professores deslocarem-se quilómetros, à noite, para trabalhar com os pais das crianças da escola? Embora esteja no fim da carreira mantém o investimento profissional através do trabalho com a comunidade a partir dos pais. Sente-se muito ligada à aldeia e está sempre disponível para fazer qualquer démarche em prol do desenvolvimento das crianças que estão a seu cargo.
> Tal como eu esperava, os pais manifestaram estar contra as posições da educadora e seria quase impossível que nesta reunião o assunto não se evidenciasse. Considero que a Ana conduziu bem o processo de forma a não alimentar questiúnculas.
> O desconforto manifestado pelos pais pode ser lido em vários sentidos, mas detenho-me apenas em dois. Por um lado, é natural que haja pais que se sintam mal com os comportamentos que dizem que a educadora tem tido porque estão em causa os seus filhos. Habituados como estavam à educadora anterior, que tinha uma atitude de permanente vigilância das crianças com grande ternura e meiguice, os pais parecem acusar negativamente as mudanças de personalidade e de comportamento consequentemente constatadas. O seu comportamento funciona em cadeia: como se sentem inseguros, dificilmente conseguem controlar uma certa ansiedade e esse mal-estar projecta-se nas crianças que, por sua vez, poderão agir no jardim de infância de forma também insegura e ansiosa; a educadora, perante estes comportamentos, poderá reforçá-los negativamente, uma vez que não se tem mostrado sensível ao percurso institucional das crianças. A bola de neve parece ter condições para começar a girar.
> O outro sentido de leitura tem a ver com os constrangimentos explicitamente manifestados pelos pais relativamente ao projecto. Não obstante saber que nem todos os pais têm um sentido de participação intenso e que vários participam porque há os outros que avançam sempre e se dá um efeito multiplicador, a verdade é que o trabalho desenvolvido tem conseguido chamar os pais para novas formas de pensar e agir a/na educação. Porque se está a falar, em alguns casos, de uma experiência que os pais acompanham há três e quatro anos, verifica-se a apropriação dos sentidos de trabalho do projecto tanto nas repercussões que pode ter para as crianças como para o colectivo da aldeia.
> Assim, verem-se confrontados, este ano, com uma pessoa que vai explicitamente contra uma ideia que se tinha demorado a construir e que decorre de vivências intensas de ordem pessoal e colectiva, despoleta nos pais um sentimento de revolta. No entanto, porque existem poderes contrários em que se sabe que é muito difícil

> mexer sob o risco de haver prejuízo pessoal na vivência da aldeia, os constrangimentos sentidos não passam de discursos mais ou menos inflamados junto de quem consideram que os ouve e os compreende. A excepção aqui deve ser feita relativamente a um pai, o D., que também se tem manifestado sempre no espaço público da assembleia de freguesia.
> Não obstante a posição maioritária poder ser uma constatação dramática na medida em que revela um ainda baixo nível de exercício de cidadania, é relevante constatar que as pessoas recorrem ao espaço de reflexão do projecto para colectivizarem os seus constrangimentos.
> Do meu ponto de vista e em termos de reflexão sobre os vários tipos de impacto do projecto nas comunidades locais em que se desenvolve, esse facto pode ser um bom indicador para caracterizar alguns dos sentidos dos contributos para o desenvolvimento local que o projecto proporciona.
> Assim, torna-se evidente que a dinâmica alcançada, apesar de não conseguir empoderar, no sentido mais abrangente, todos os actores que a consubstanciam, cria espaços democráticos de comunicação em que os actores se sentem à vontade para partilhar modos de ver o local/mundo. Porque assentes numa base de grande informalidade e enformados por uma dinâmica de convivialidade que parece ser cada vez menos sentida também no mundo rural, tais espaços são, inevitavelmente, um dos ingredientes para a construção de um certo tipo de poder que ajuda as pessoas a racionalizarem sobre os constrangimentos que enfrentam." (Nota de Campo PERVC Nº 14, 27-11-2001)

Conseguida a confiança (Freire, 2001), as reuniões com as famílias configuraram-se, pois, como uma escola outra, desta feita já não apenas uma escola para as crianças, embora nascida a seu pretexto. Uma escola em que, por um lado, a profissão docente não se exerce de acordo com pressupostos redutores e, por outro, as famílias se reconfiguram como, mais do que recursos, parceiros do processo educativo escolar das crianças, (re)construindo-se como agentes educadores que se formam pela participação cidadã em contexto educativo co-construído:

> "[…] eu acho que os pais são, de facto, parceiros e acabaram por prová-lo em muitas situações, porque muitas situações foram, de facto, resolvidas por eles, deixámos de ter o peso de organizar, de fazer compras e isso é transferido para eles já de uma forma fácil, eles organizam-se e resolvem as questões, mas também a nível curricular, quer dizer, eles foram capazes de ir à sala, de abordar alguns temas, de estar com os filhos a fazer um trabalho, de comparar a escola deles com a escola dos filhos e de ver os pais a conversarem entre eles das recordações, boas e más, que tinham da escola […]" (Professora Adelaide - Entrevista Nº 9).

3.3. Passeios e visitas de estudo – de estratégia pedagógica a intervenção educativa comunitária em meio rural

Enquanto estratégia pedagógica promotora do alargamento dos horizontes dos mundos das crianças durante o seu processo de desenvolvimento como alunos, os passeios e as visitas de estudos passaram a integrar os planos de actividades das escolas e dos jardins de infância, com carácter regular, nas últimas décadas, e particularmente desde que se instalou a democracia em Portugal.

Durante os dois anos do desenvolvimento do projecto de que agora tentamos dar testemunho, todas as escolas e jardins de infância fizeram passeios e visitas de estudo.

No entanto, muitas destas saídas para os espaços exteriores à fronteira física da escola/jardim de infância que os vários grupos do projecto organizaram requerem uma reflexão particular, pois a sua realização ultrapassou o sentido restrito de estratégia pedagógica para se afirmar como processo de intervenção educativa comunitária em meio rural, ou seja, uma outra forma de consubstanciar os contributos das escolas e dos jardins de infância para o desenvolvimento local.

Em primeiro lugar, tomemos as saídas da escola/jardim de infância para o espaço da aldeia. Muitas destas actividades não corresponderam apenas a processos de observação ou de descoberta in loco dos patrimónios locais enquanto exercício escolar; foram exercício escolar, mas desta feita interpelativo do local, pois implicou, no seu desenvolvimento, a participação das crianças e de outros actores da comunidade em processos de construção educativa dialógica intergeracional configurados por acções socializadoras verticais descendentes e ascendentes.

Os Dias Diferentes foram o grande exemplo a este nível se tivermos em consideração não só as actividades do próprio dia, mas todo o seu processo organizativo. No entanto, outras iniciativas houve que, confinadas a apenas uma aldeia, radicaram na mesma lógica. E os exemplos foram vários: as visitas ao Lar de Idosos, aos moinhos, aos sequeiros, aos lagares ou, simplesmente, às casas das crianças para conversar com os avós quando estes não se podiam deslocar à escola/jardim de infância –

> "Esta foi a segunda deslocação ao Lar de Idosos pelas crianças do Jardim de Infância. […] este é o primeiro ano em que esta Educadora se encontra a trabalhar neste Jardim. Depois de uma conversa entre nós sobre possíveis dinâmicas do Projecto "Escolas Rurais", verificou-se que havia coincidência de perspectivas quanto ao trabalho a desenvolver neste ano lectivo, nomeadamente sobre a necessidade de se proceder a um reconhecimento do meio. Deste modo, a Educadora tem realizado várias actividades neste sentido e a visita de hoje integra-se na linha traçada.
> […] Houve logo desde a primeira hora grande receptividade por parte da responsável do Lar. Por seu turno, a Educadora revela ter percebido a importância de agarrar o recurso educativo que pode representar o Lar de Idosos para o trabalho com as crianças e no que o trabalho destas poderá significar para os idosos.
> Embora o Jardim de Infância e o Lar existam na mesma comunidade há já algum tempo, este ano foi a primeira vez que se começou a pensar num trabalho conjunto.
> Conciliadas as vontades da Educadora, responsável do lar e pais, parece começarem a reunir-se condições para fazer um trabalho educativo interessante do qual sairão, com certeza, beneficiados os diversos actores locais." – Nota de Campo PERAM Nº 15, 17-12-2001.

Em qualquer uma destas situações, a ideia de estudo foi redimensionada: não só foi possível trabalhar escolarmente conteúdos temáticos localizados e estabelecer Ponte de Lima entre eles e os conteúdos universais, como, a partir da acção da escola/jardim de infância, trabalhar as identidades das crianças por interpelação do passado que o presente corporalizado por gerações mais velhas testemunhava.

Paulatinamente, estas visitas de estudo foram contribuindo para reconfigurar o acto educativo escolar, relocalizando-o e fazendo com que fosse consubstanciado por novos actores. Nesta perspectiva, estas iniciativas contribuíam para alimentar a ideia de que para "educar uma criança é precisa toda uma aldeia", mas, simultaneamente, transmitiam novos sentidos ao acto educativo escolar porque já não se destinavam apenas às crianças, embora se realizassem a partir delas.

Tomemos agora, em segundo lugar, a questão dos passeios.

Como já referimos, todas as escolas e jardins de infância deslocaram as crianças em saídas para o exterior dos concelhos em que residiam. Maioritariamente, estas saídas contaram apenas com a participação das crianças, das professoras/educadoras e das auxiliares de acção educativa. No entanto, impõe-se que aqui se reflicta sobre os processos de desenvolvimento do projecto a este nível, relevando para a análise as situações em que o conceito de passeio escolar se redimensionou pela integração das famílias e demais actores das comunidades, transformando-se, deste modo, em inovação.

Transformadas as reuniões com as famílias em espaço público onde se exerceram cidadanias múltiplas, com a participação de actores com papéis sociais diversos, o papel social da escola/jardim de infância reconfigurou-se e criou-se um clima comunicacional que induziu o estabelecimento de relações de construção de conhecimento na e para a acção.

Neste âmbito, as justificações e os sentidos da realização das visitas de estudo e dos passeios passaram, por um lado, a integrar o processo de desocultação do trabalho escolar às comunidades e, por outro, a constituir-se como base para a sua organização colectiva.

Apropriados estas justificações e estes sentidos em clima de aprendizagem colectiva transformado em processo de educação de adultos, as saídas para o exterior da aldeia passaram a ser tão importantes para crianças como para os mais velhos. Nesta perspectiva, várias situações houve em que os passeios da escola/jardim de infância se organizaram não apenas como estratégia pedagógica indutora do desenvolvimento das crianças, mas como elemento de intervenção educativa comunitária em sentido alargado.

Tomemos como exemplo a este título a seguinte nota de campo em que registámos o processo organizativo de uma iniciativa desta natureza:

> "21h30m, escola da aldeia do Rio. Embora estivéssemos já em Abril a noite estava fria. Os pais, no entanto, estavam em grande número para a reunião em que iríamos tratar do passeio anual.
> Quando eu e a Ana chegámos à escola já havia vários carros estacionados no caminho junto ao recreio. Ao todo contei doze pessoas, o que era muito bom.
> Os pais pareceram-me muito bem dispostos pois, logo que saímos do carro, o J. e a F. começaram a brincar connosco pelo facto de termos chegado em cima da hora marcada para a reunião.
> O J., entusiasmado, perguntou-me se eu já tinha novidades relativamente à Quinta de Educação, tal como me tinha comprometido na reunião anterior. Com um sorriso nos lábios, remeti a resposta para a reunião.
> O encontro começou cerca de 15m depois, pois as pessoas estiveram a conversar sobre questões avulso, à semelhança do que sempre acontece nestes momentos.
> A Ana começou a reunião dizendo que eu tinha boas notícias sobre o passeio e passou-me a palavra de imediato.
> Comecei por dizer que a minha colega da equipa do ICE do Alentejo Litoral se tinha manifestado muito aberta à nossa ideia de visitarmos a Quinta da Educação, mas que tinha salvaguardado, no entanto, que não poderíamos fazer uma visita completa ao local porque o espaço ainda não tinha sido inaugurado devido ao atraso das obras. Informei também que há um parque de campismo precisamente ao lado da lagoa de Santo André, o que possibilitará que as pessoas que optarem por esta solução o façam. A cerca de dois quilómetros existe uma residencial que também poderá ser utilizada. Relativamente a preços não pude passar qualquer informação porque a colega ainda não a detém. Logo que ela ma forneça transmiti-la-ei.
> Os pais manifestaram-se muito entusiasmados com a possibilidade de acamparem e a conversa direccionou-se completamente para esse assunto.

O J. referiu que não tinha tenda de campismo, mas que iria tratar imediatamente de a comprar, pois não queria perder a oportunidade.
O D. e a A. disseram que iriam optar pela residencial porque iriam ser acompanhados por uma pessoa de idade que não pode acampar.
Para que se pudesse avançar na programação do passeio foi necessário grande esforço da Ana porque as pessoas só conseguiam conversar sobre o campismo. Para muitas seria a primeira experiência e isso provocava alguma ansiedade. A F. e o L., um casal jovem bastante viajado, contaram a sua experiência e foram explicando que materiais são necessários para o efeito.
Foi muito interessante observar a atenção com que os pais inexperientes ouviam as explicações do casal.
A F. foi a mais expansiva, pois não só dava conta do que era necessário como também condimentava as explicações com a alusão a peripécias passadas, o que provocou várias gargalhadas.
O ambiente estava muito agradável. Havia muito calor humano na sala.
Cerca de meia hora depois a Ana conseguiu impor a sua voz para que se pudesse continuar a programar o passeio.
A primeira questão que colocou foi o preço da viagem, que poderá situar-se entre os 15 e os 20€. Ninguém levantou problemas relativamente a isto. A este título registo o comentário da L., mãe do P.:

"Até é barato senhora professora, a gente para ir a Fátima se calhar paga mais e além disso são dois dias em que a gente se vai divertir com os nossos filhos. É certo que quem leva a família, como eu, que vai o meu marido e os dois rapazes fica um bocado pesado, mas a gente, isto também é uma vez. A gente nunca sai daqui para nada, nem temos férias nem nada… Em vez de se comprar mais uma saia vai-se ao passeio, que é muito melhor".

Depois passou-se ao itinerário, pois nestes passeios os pais gostam de aproveitar ao máximo os percursos de ida e regresso.
O D. considerou que o passeio poderia ser todo feito pelo litoral para que se pudessem fazer visitas a locais ainda desconhecidos pelas pessoas. Um dos locais que propôs foi a Lourinhã, nomeadamente o museu dos dinossauros, pois tem a viver perto da vila um tio que já lhe disse que é um espaço interessante. Por outro lado, este mesmo familiar poderia indicar-nos um restaurante para o almoço.
Todas as pessoas presentes manifestaram o seu desconhecimento do local, mas a professora Ana considerou que se o museu era de dinossauros teria com certeza muito interesse para todos, principalmente para as crianças.
Entretanto, criou-se um certo impasse porque ninguém avançava com mais locais de visita. Esta situação pareceu-me perfeitamente normal dado que a maioria dos presentes são pessoas que raramente saem da aldeia e muito menos para viagens de férias.
Então, propus à Ana que pusesse à vista das pessoas um mapa para que pudéssemos observar melhor as possibilidades que se oferecem fazendo a viagem pelo litoral.
Quando a professora colocou o mapa à disposição de todos foi surpreendente verificar as reacções das pessoas. Muitas delas manifestaram muita dificuldade em situar-se perante o mapa. Algumas desconheciam completamente a localização do local onde nos encontrávamos.
Percebendo a dificuldade dos pais, a Ana realizou uma aula de geografia. Assinalou todas as capitais de distrito do país e apontou possíveis itinerários.
As pessoas estiveram muito atentas a todas as explicações e à medida que a Ana ia falando foram dando conta das viagens que já tinham efectuado. Com a excepção de dois casais, um mais viajado que o outro, havia várias delas que, conforme afirmaram, não tinham passado do Porto em termos de geográficos.
Seguidamente, estudou-se qual o itinerário da viagem.
A participação dos pais foi grande, particularmente daqueles com mais conhecimentos a este nível e, nomeadamente, do D.. A interacção entre os professores e os pais foi permanente, pois tivemos a preocupação de elucidar as pessoas sobre quais os locais de interesse a visitar em cada sítio a que se fazia alusão.

Foi muito interessante verificar que todos os pais manifestaram sempre grande preocupação com os gostos e interesses das crianças quando se analisavam as possibilidades de visita. Vários pais e mães, quando nos referíamos a um local perguntavam se havia alguma coisa de interesse para as crianças visitarem. A este título foi muito significativo um comentário do D., questionando sobre a pertinência pedagógica da visita para as crianças:

"Ó doutor Marques, acha que aí há qualquer coisa que a canalha goste, que a canalha não se vá chatear? Esse sítio tem alguma coisa de interesse para eles aproveitarem para a escola?"

Depois de grande discussão o itinerário traçado foi o seguinte:
1º dia
Saída da aldeia às 03h30m da madrugada junto ao Salão Paroquial.
Paragem numa estação de serviço da auto-estrada, provavelmente na Mealhada, para tomar o pequeno-almoço.
Visita a Óbidos.
Visita a Peniche e ao forte/museu.
Visita ao Museu da Lourinhã.
Almoço na Lourinhã.
Visita ao Palácio e Convento de Mafra.
Viagem até à Lagoa de Santo André.
Dormida no parque de campismo e na residencial que fica junto à praia.
2º dia
Visita à Quinta da Educação da Lagoa de Santo André.
Visita ao porto de Sines.
Almoço em Santo André.
Visita a Fátima.
Regresso à aldeia de Rio.
O passo seguinte foi discutir como se iria proceder relativamente às refeições. Algumas pessoas foram de opinião de que se deveria levar comida para fazer um piquenique no primeiro dia, mas foram contrapostas pela opinião de outras que disseram que se deveria levar comida "que aguentasse" (F.) apenas para os lanches e para o jantar do primeiro dia, pois os almoços deveriam ser feitos em restaurantes. Esta foi a ideia que ficou acordada.
Várias pessoas disseram que não nos devíamos preocupar com as refeições porque teríamos muito que comer e beber, principalmente chouriço, presunto e broa.
Para se finalizar a reunião uma vez que já passava das 23h30m, relembraram-se algumas tarefas:
A Ana vai confirmar os preços das viagens para crianças e adultos. Logo que tenha as informações necessárias comunica aos pais.
O D. vai contactar com o seu tio, que reside na Lourinhã, para nos arranjar um restaurante para o almoço do primeiro dia.
Eu vou contactar a colega da equipa do Alentejo Litoral para que nos confirme os preços do parque de campismo e da residencial. Quando tiver uma informação precisa darei conta dela à Ana para que possa informar os pais e estes possam decidir onde querem ficar.
Todos os pais vão contactar com familiares ou amigos para fazerem um levantamento de possibilidades de empréstimo de tendas de campismo.
No final da reunião os pais estavam muito entusiasmados com a programação feita. A F., com a boa disposição que a caracteriza, comentou que

"Isto vai ser uma coboiada, ides ver. Esta vida é dois dias e a gente tem que fazer umas farrazitas de vez em quando porque se não a gente morre estúpida".
[…]" (Nota de Campo PERVC Nº 34, 16-04-2002).

Redimensionados pela organização e participação democráticas de mais actores que não apenas os professores/educadoras e as crianças, os passeios

escolares constituíram-se, pois, como outro dos nós da rede de sociabilidades em que o projecto se foi transformando. E isto pelo desenvolvimento de relações informais de convivialidade que recuperaram muitos dos sentidos e das formas tradicionais dos processos de sociabilização em meio rural. Como refere uma Auxiliar de Acção Educativa,

> "[…] e até mesmo para nós, o convívio, o convívio é o principal, é muito importante, estamos sempre a aprender. […] O convívio é importante porque a gente fala, conversa, tira ideias, vai aprendendo sempre, aprende-se sempre, seja naquilo que for, aprende-se sempre. […] eu gosto deste tipo de actividades… gosto do convívio, gosto muito de conviver com as pessoas. O convívio para mim é tudo, há pessoas que, prontos, passam do trabalho para casa, de casa para o trabalho e ali caladinhos… eu gosto do convívio, gosto de conviver com as pessoas." (Auxiliar de Acção Educativa - Entrevista Nº 11)

3.4. A ExpoFesta da Educação – a valorização do rural no urbano

A ExpoFesta da Educação foi uma iniciativa nascida da confluência da acção reflexiva de vários projectos desenvolvidos ou apoiados pelo ICE na região do Minho, no ano lectivo de 2000-2001. Realizou-se em Viana do Castelo, em Maio de 2001, com os seguintes objectivos:

> "Criar um momento forte de mostra alargada de produtos, de intercâmbio e reflexão entre crianças, educadores, professores, associações, colectividades, autarquias e outras instituições de meio urbano e rural.
> Promover a valorização das culturas locais.
> Estimular a construção de parcerias que viabilizem o desenvolvimento de projectos educativos.
> Contribuir para uma maior visibilidade social dos Projectos do ICE e dos projectos por ele apoiados." (Projecto ExpoFesta da Educação, 2001)

O evento contou com a participação de várias escolas e jardins de infância de meio rural e urbano – do 1º CEB ao Ensino Superior – e associações locais que, durante seis dias, desenvolveram actividades diversas – exposições, ateliês múltiplos, animação infantil, espectáculos musicais, conferências para adultos e de crianças para crianças e adultos, ou seja, conferências protagonizadas por crianças enquanto prelectoras, apresentando trabalhados desenvolvidos na escola e na comunidade.

Reflectidos os sucessos e as dificuldades da iniciativa, o grupo promotor decidiu, no entanto, avançar para uma nova edição no ano lectivo de 2001-2002.

Porque as comunidades envolvidas no projecto no concelho de Castelo participaram de forma activa tanto na primeira como na segunda iniciativa, justifica-se a introdução, neste quinto capítulo, de um ponto dedicado à reflexão sobre os contornos e sentidos de tal participação. Fá-lo-emos, no entanto, por referência aos processos encetados em ordem à segunda edição da iniciativa, uma vez que esta correspondeu ao primeiro ano de desenvolvimento da i-a de que agora damos testemunho, e exclusivamente em relação às actividades em que o grupo do PER participou.

Do programa da ExpoFesta da Educação fizeram parte, entre outras iniciativas, uma exposição das actividades das escolas/jardins de infância e dos vários projectos envolvidos, um arraial minhoto, uma feira medieval e um encontro de coros. Em qualquer uma destas dimensões da ExpoFesta houve a participação dos vários actores do projecto, constituindo-se este facto numa mostra da vitalidade dos processos de construção colectiva democrática, pela educação, em desenvolvimento nas aldeias envolvidas. Aliás, foram precisamente as escolas e o jardim de infância das aldeias do projecto em Castelo que marcaram a diferença ao surgirem no contexto urbano como colectivo constituído por crianças, profissionais de educação e famílias. Como assinalámos num outro registo,

> "Embora algumas das escolas da cidade tenham participado, a presença das escolas e comunidades rurais foi fortemente vincada por ter sido aquela em que o protagonismo dos pais mais se evidenciou." (Oliveira, 2002b:179)

Na verdade, a grande diferença entre a participação das famílias das (poucas) escolas urbanas e a das do projecto residiu no facto de, no primeiro caso, os pais apenas terem funcionado como recursos para o desenvolvimento de algumas actividades e, no segundo, aqueles já serem parceiros co-construtores dessas mesmas actividades e terem, por isso, participado nelas com as crianças, os professores e a educadora do grupo.

O processo de organização da participação dos vários actores do grupo foi, à semelhança do que aconteceu relativamente a outras iniciativas, um

trabalho desenvolvido em equipa alargada através de reuniões com as famílias no âmbito das quais se discutiram sentidos e possibilidades de acção, alimentando-se, deste modo, a construção do investigador colectivo.

Algumas destas reuniões contaram com a presença conjunta de famílias de duas aldeias contíguas envolvidas – Mina e Pereiro –, o que correspondeu a uma construção colectiva inter-local em ordem a uma participação comum. Para este facto concorreu o sentido de intervenção estratégica dos profissionais de educação envolvidos, rentabilizando, desta forma, a existência de relações de proximidade e de vizinhança das famílias e as suas afinidades culturais.

Esta estratégia foi particularmente decisiva para a organização da participação das aldeias do projecto no arraial minhoto.

O mote para discussão com vista a esta participação girou em torno da recuperação de tradições locais, buscando-se processualmente neste âmbito algo que melhor se adaptasse a uma apresentação pública no centro da cidade onde a actividade iria decorrer. Depois de se fazer um certo inventário de marcas identitárias locais, as famílias optaram pela Cornetada[200] e pela "Sarração" da Velha[201], uma vez que são realizações que encerram grandes possibilidades de espectacularidade.

Ilustremos os processos de construção vividos com o excerto de uma nota de campo que redigimos a propósito da participação numa das reuniões com as famílias das duas aldeias em questão:

> "[…] Como hospedeira, a Elvira deu início à reunião, referindo que esta se destinava a preparar a participação das duas aldeias na ExpoFesta da Educação e passou-me, de imediato a palavra.
> Comecei por referir que à semelhança do ano anterior se estava a pensar em levar à iniciativa uma representação forte das aldeias que desenvolvem o projecto das

[200] "A Cornetada era uma actividade de crítica e de sátira levada a cabo por homens da aldeia nas vésperas do casamento de alguém que se supunha ter tido comportamentos menos próprios na aldeia. Normalmente eram visadas as mulheres. Os homens dispunham-se em sítios altos e escondidos da aldeia e, com um instrumento tipo funil na boca, proferiam impropérios contra as visadas." (Oliveira, 2002b:180)

[201] "A «Sarração» da Velha é uma tradição popular que ocorre na Quarta-feira da terceira semana da Quaresma, marcando um interregno lúdico neste período do calendário religioso. Assume formas diferenciadas em diversos locais do Alto Minho. A mais conhecida é a das aldeias da orla marítima a Norte de Viana do Castelo. Transforma-se num momento de encontro da comunidade, uma vez que é fomentada a participação de todos, inclusivamente da própria velha (uma pessoa idosa da freguesia, conhecida por todos) representada num boneco que, no dia da sua queima, percorre as ruas da freguesia para ser queimada numa cerimónia em que é lido o seu testamento, um documento satírico carregado de alusões à vida das pessoas da freguesia e aos acontecimentos mais importantes do ano." (Oliveira, 2002b:180)

Escolas Rurais porque consideramos que não se pode perder a oportunidade de afirmar o trabalho que se tem vindo a desenvolver.
A este respeito o C., pai de uma criança do jardim de infância, comentou:

"Acho muito bem, senhor Marques, porque as aldeias são sempre esquecidas e só se perdem as que vão pelo ar. A gente não pode perder estas oportunidades. Só tenho pena que não esteja aqui mais gente. Mas mais vale poucos e bons do que muitos e não valerem nada!"

Esta afirmação surtiu um efeito positivo nos presentes, pois uma mãe da aldeia de Pereiro, a M. A., pediu para intervir, dizendo que não devíamos perder mais tempo e que devíamos combinar o que fazer:

"Ó senhor Marques, eu já disse à D. Eduarda que é só ela dizer o que quer porque a gente lá em Pereiro está sempre pronta para trabalhar. A gente gosta muito de festas e isto não é só para as crianças. Vamos lá combinar as coisas porque se faz tarde. Quem quer fazer faz e quem não quer que fique em casa!"

Como o mote estava dado, apresentaram-se as ideias que tinham sido discutidas na reunião do jardim de infância, propondo que a aldeia da Mina preparasse a Cornetada e a de Pereiro a Sarração da Velha.
A proposta foi aceite, mas imediatamente enriquecida pela mesma mãe que tinha intervido anteriormente:

"Ó senhor professor, não se preocupe que em vez de ser as duas aldeias separadas a gente mistura isto tudo. A gente conhece toda a gente e os homens que fazem isto tudo podem-se juntar para fazer as duas coisas. Não se preocupe porque eles juntam-se e organizam as coisas. Para nós mulheres a gente canta ao desafio que a gente gosta muito de cantar, o senhor é que ainda não nos ouviu cantar".

Com esta intervenção criou-se um ambiente de boa disposição e as ideias começaram a fluir.
A F., uma mãe do jardim de infância, lembrou que se podiam arranjar umas bordadeiras para levar para o arraial e a professora Eduarda propôs que se falasse com a Associação Cultural de Pereiro para preparar uma dramatização com figuras típicas das duas aldeias.
Durante um largo tempo a conversa girou em torno das possibilidades de acção e as conversas paralelas proliferaram.
[…]
Quando parecia que a confusão da discussão ia abrandar, a M. A. comentou que nos estávamos a esquecer do pão que se tinha feito na Feira da Educação do ano anterior e que até parecia que não tínhamos gostado da broa que se tinha feito no forno a lenha que se tinha montado no pavilhão. A gargalhada entre os presentes foi geral porque esta senhora tem um jeito muito peculiar de dizer as coisas. Quando o faz, fá-lo com piada e a sua alegria contagia toda a gente.
A Isabel, no seu jeito muito organizado, quis fazer o ponto da situação. Começou, então, a ler as notas que tinha tirado, referindo cada uma das propostas e perguntando por disponibilidades para a execução das tarefas.
As pessoas reagiram muito bem e rapidamente tudo estava decidido.
Cerca das 22h45m deu-se a reunião por terminada. […]" (Nota de Campo PERVC Nº 27, 08-01-2002).

Após reuniões como a que acabámos de referir, escola/jardim de infância e famílias encetaram processos de operacionalização das decisões que tinham tomado. Tal como aconteceu noutras circunstâncias organizativas, os momentos de construção colectiva transformaram-se em tempo e espaço de

divertimento e crescimento (Oliveira, 2002b) que reforçaram os sentidos redimensionados – tanto do ponto de vista educacional como social – que a instituição escolar ia ganhando à medida que o projecto se desenvolvia.

A participação das pequenas estruturas escolares (Amiguinho, 2004) na ExpoFesta da Educação tornou-se, pois, grande, porque tinha sido consubstanciada por cidadanias várias ancoradas em processos de socialização abrangentes e inclusivos, na medida em que foram participados por actores sociais diversos em interacção intergeracional, o que contrastou com a participação das escolas urbanas. Além disso, porque, durante os vários dias da iniciativa, as aldeias envolvidas, em pleno centro da cidade, animaram espaços de comes e bebes e dramatizaram cenas da vida no campo como a desfolhada, a cornetada e a "sarração" da velha, que projectaram a dinâmica do rural no espaço urbano, provocando a perplexidade de várias pessoas que assistiram – muitas delas, profissionais de educação –, uma vez que, aos seus olhos, não seria possível, às tais pequenas estruturas escolares, realizar actividades da dimensão das apresentadas.

Tal sucedeu também porque o rural que surgiu nos espaços do centro, não obstante se ter apresentado como uma das dimensões do folclore local enquanto marca das identidades culturais das aldeias envolvidas e embora reportado a tempos passados, foi um rural do presente onde, apesar da exclusão a que tem sido sujeito, continua a ter vida. E, simbolicamente, foi a preservação dessa vida, que, entre outras, se consubstancia por relações comunicacionais intergeracionais, que ganhou visibilidade social no espaço urbano como resultado de um trabalho educativo e pedagógico redimensionado da escola e do jardim de infância, agora em processo de gradual transformação em pólos de desenvolvimento local.

3.5. O Piquenicão – a festa inter-local como factor de visibilidade social alargada da construção participada do desenvolvimento, em meio rural, pela educação

O Piquenicão foi uma iniciativa exclusiva do grupo de Viana do Castelo que, no primeiro ano desta i-a, correspondeu à sua quarta edição. Realizou-se na aldeia da Mina, nos espaços circundantes de uma casa apalaçada local, espaços estes outrora centro de comércio sazonal, pois aí se realizava uma grande feira para troca de produtos, animais e saberes.

O Piquenicão foi o tempo e o espaço de festa alargada das aldeias que integravam o grupo. Realizou-se para encerramento do ano lectivo e teve lugar, rotativamente, em cada uma das aldeias. Nele participaram todos os actores mais próximos do projecto e os seus amigos, muitos deles vindos de fora das aldeias em questão, pois a iniciativa, para quem a consubstanciava, constituía-se também como factor de afirmação da sua capacidade organizativa. No fundo, configurou-se como um Dia Diferente ainda mais diferente de todos quantos se realizaram, na perspectiva da operacionalização de estratégias promotoras não só do redimensionamento do acto educativo escolar, como, concomitantemente, da criação de processos socializadores em que os actores em presença, pela interacção local e inter-local, se transformassem em co-autores da sua própria socialização e, deste modo, consubstanciem endogenamente demandas de desenvolvimento local.

A festa realizou-se num Sábado, tal como sempre tinha acontecido, e seguiu o figurino de actividades que caracterizaram as edições anteriores: no período da manhã desenvolveram-se ateliês diversos radicados nas culturas locais nos quais não só participaram as crianças como também os adultos – vários destes ateliês foram, aliás, orientados por mães e avós –; paralelamente, os hospedeiros trataram da confecção do almoço e os visitantes socializaram pelos vários cantos e recantos do recinto; o período do almoço foi um tempo marcado pela confraternização, não tendo sido raro assistir-se a trocas de especialidades gastronómicas com que muitos dos convivas entenderam complementar a ementa previamente definida; no período da tarde, e no palco montado no recinto, fizeram-se apresentações de habilidades canoras e

dramáticas das crianças e das famílias, particularmente das hospedeiras, seguindo-se uma animação dançante.

Tal como aconteceu com a organização dos Dias Diferentes, já analisados oportunamente, embora o dia da realização do Piquenicão fosse a marca humana e material da festa colectiva que permitia tornar socialmente visíveis as acções de pequenas estruturas escolares na perspectiva da recontextualização ou relocalização da acção educativa em meio rural – funcionando como síntese do trabalho de um ano lectivo na e com a comunidade –, a sua importância maior residia no conjunto de processos que lhe davam forma e sentido, pois, como referimos num outro lugar,

> "se os Dias Diferentes colocavam sempre problemas complexos de organização, o Piquenicão, pelos seus objectivos e dimensão, exponenciava as dificuldades." (Oliveira, 2002b:167)

E isto porque, se num Dia Diferente a comunidade hospedeira tinha apenas sobre si os olhares de um número restrito de visitantes – as crianças e alguns adultos que as acompanhavam e um ou outro convidado – e sentia necessidade de proceder à altura, ou seja, de receber bem porque era o seu orgulho colectivo que estava em causa, num Piquenicão esse número seria substancialmente multiplicado e diversificado, o que implicava mais responsabilidades morais, logísticas e institucionais e, consequentemente, o desempenho de tarefas material e socialmente mais alargadas. Tal como qualquer outra festividade da aldeia de carácter socialmente abrangente, a iniciativa colocava em questão o seu orgulho e a sua identidade colectivos (Oliveira, 2002b).

Os processos de organização do Piquenicão foram ricos. A sua riqueza radicou no facto de terem sido ancorados em exercícios de cidadania de cariz participativo, que puseram em interacção poderes institucionais – escola/jardim de infância e junta de freguesia – e da sociedade civil – as famílias e demais actores da comunidade convidados a participar –, sendo esta tomada como "um domínio de liberdades" (Keane, 2001:135) no âmbito do qual se encontra a condição da democracia:

"21h30m, salão da junta de freguesia da aldeia da Mina. 35 pessoas presentes para uma reunião com vista à preparação do Piquenicão do próximo dia 29 de Junho. Pela presença das pessoas verificou-se que a mobilização tinha sido boa […]
O pontapé de saída para a reunião foi dado pela professora Elvira, apresentando o motivo do encontro e referindo que se tinha pensado como tema para a festa deste ano "O tempo dos nossos avós".
[…] A Isabel informou sobre as ideias discutidas no grupo, revelando quais os ateliês pensados e que tipo de animação para a parte da tarde se poderia gizar.
Fez-se silêncio no salão. Nenhum pai ou mãe se manifestou sobre as propostas apresentadas.
A educadora insistiu várias vezes para que as pessoas dessem uma opinião, mas o seu esforço foi infrutífero. Os pais mantiveram-se muito calados.
Pouco depois, uma mãe do jardim de infância, a F., propôs que se organizassem também ateliês de teares e de bordados, mas a ideia foi rebatida pela educadora, que lembrou que já noutros Piquenicão se tinham organizado ateliês em torno desta actividade artesanal.
Como a Isabel reagiu de forma um pouco impulsiva, a mesma mãe perguntou se havia algum problema em repetir-se a actividade.
A partir deste momento gerou-se maior debate entre as pessoas porque, percebendo que se estava a gerar um clima de alguma animosidade entre as duas, mais mães intervieram.
A discussão, então, deu-se à volta da exequibilidade da tarefa, uma vez que várias vozes lembraram que é muito difícil arranjar teares para o efeito.
[…] Continuando com a programação, a Isabel pediu para que durante a animação da tarde do Piquenicão pudesse fazer a entrega de diplomas aos finalistas do seu grupo porque é uma "cerimónia" que todos os anos realiza.
A M., uma mãe da escola do 1º CEB, pediu que esta actividade fosse alargada às crianças do 1º CEB "porque nestas coisas não pode haver divisões das crianças, nem nestas nem em nenhumas".
[…] Seguidamente, a Isabel pediu que fossem propostas mais actividades de animação para realizar durante a tarde, lembrando os presentes que o teatro que os pais da Mina tinham realizado no Piquenicão do ano anterior tinha constituído um sucesso.
Uma mãe do jardim de infância, a P., propôs que se inventasse um texto para se dramatizar, mas a ideia foi rebatida por algumas pessoas que disseram que era preferível arranjar um texto já elaborado porque daria menos trabalho a preparar.
Esta ideia pareceu consensual. Várias pessoas viraram-se quase em simultâneo para a M., a mãe da escola que tinha intervido, numa atitude que denotava que seria ela a pessoa mais indicada para o efeito, já que é professora do Secundário
A sua reacção foi "por que é que é que está toda a gente a olhar para mim? Há aqui mais gente que também pode arranjar um texto!"
Depois de grande insistência por parte dos pais e das mães a M. aceitou o desafio, mas pediu que ficasse já decidido quem é que se disponibilizava para entrar no teatro "porque eu não vou andar a perder tempo à procura de uma peça e depois não haver ninguém para a representar!"
Custou bastante até que a disponibilidade dos pais surgisse. A Isabel e a M. insistiram bastante e, por fim, surgiu um grupo de 4 mães e 3 pais.
Outra mãe, a F., propôs que se organizasse um grupo de mães e pais para cantar canções tradicionais minhotas ou fazer cantares ao desafio e disponibilizou-se para o efeito.
O passo seguinte foi o estudo dos espaços da Quinta da P.. O senhor M., o presidente da junta, sugeriu que marcássemos um dia para nos encontrarmos e irmos em conjunto visitar o local, pois assim seria mais fácil organizar o trabalho. A ideia foi aceite e marcou-se um encontro para o próximo dia 31 do corrente mês com esse objectivo.
A Isabel pediu depois que se definissem tarefas "para a gente ficar já a saber quem é que faz o quê e depois não haver desculpas".
A M. corroborou a ideia da educadora, dizendo que é preciso fazer "uma distribuição de tarefas para que toda a gente trabalhe porque é preciso rodar, não é só uns a fazer e os outros a olharem".

O presidente disse que a junta assumirá todas as questões relacionadas com o palco, a limpeza e arranjo dos espaços e o som. Para o efeito disponibilizará uma equipa de homens com uma carrinha e um tractor.
A Isabel pediu que os pais se encarregassem de tudo o que disser respeito ao almoço porque a equipa de professoras, ela própria e as auxiliares ficariam com a responsabilidade da organização dos ateliês e da animação de palco com as crianças.
Relativamente ao almoço discutiu-se se se deveria ou não usar o sistema de senhas porque no ano anterior esta parte tinha sido a que maior confusão tinha gerado no Piquenicão. Concluiu-se que não se deveria usar quaisquer senhas, mas para isso será necessário arranjar assadores em quantidade suficiente para que as carnes (febras e entremeada) e as sardinhas possam estar prontas quase em simultâneo e, assim, não se formarem filas de espera.
Fez-se, então, um levantamento de quantos assadores se poderiam disponibilizar e em pouco tempo já havia 5, que foram considerados suficientes.
A M., muito empenhada na organização, pediu que se constituíssem equipas para fazer o caldo verde, cortar a broa e tratar das carnes e do peixe.
A confusão instalou-se neste momento porque houve muita gente a oferecer-se para o efeito.
Pouco tempo depois as equipas estavam organizadas e a M. encarregou-se de tomar nota dos nomes das pessoas que as integrariam.
Seguidamente, perguntou quem tinha potes de ferro de três pés e rapidamente foram disponibilizados três, mas ficou a perspectiva de se arranjarem mais porque estes não são suficientes.
Para facilitar o trabalho das compras necessárias discutiu-se a possibilidade de estas serem feitas em conjunto. O presidente da junta disponibilizou-se para o efeito. Portanto, vai comprar as sardinhas, as carnes, a broa e o chouriço.
Como o ambiente estava animado as ofertas começaram a surgir espontaneamente: uma mãe ofereceu as batatas, outra uma maceira para pousar a broa e várias ofereceram-se para trazer as couves para o caldo verde. Um pai do jardim de infância, o C., vai tentar arranjar um carro de bois para pousar as travessas com a comida antes de estas irem para os balcões que se irão fazer, que "é para dar um ar mais típico às coisas".
Relativamente ao almoço faltava decidir os preços para crianças e adultos. A Isabel comunicou o que o grupo tinha pensado, mas os presentes consideraram que os preços eram baixos. Assim, subiu-se um euro para cada modalidade: os adultos pagarão 5 € e as crianças a partir dos 10 anos que não pertençam às escolas pagarão 3€.
O limite das inscrições ficou marcado para o dia 17 de Junho, uma data que foi considerada suficiente para possibilitar as compras necessárias. O almoço é pago no acto da inscrição junto das professoras e da educadora.
Por fim, o presidente da junta, revelando-se interessado na participação de toda a comunidade na festa, pediu que os presentes se pronunciassem sobre o alargamento do Piquenicão a toda a aldeia.
Pedi para intervir a este respeito e disse que me parecia muito importante que a festa fosse entendida como uma iniciativa para todos, pois não deveria ficar restrita aos pais e mães das escolas e do jardim de infância. Reforcei esta ideia referindo que o trabalho do projecto, apesar de começar pelos estabelecimentos de ensino e pelo jardim, visa o envolvimento de toda a comunidade.
Ninguém se opôs à abertura do Piquenicão e a M. considerou que, assim, "neste dia a Mina passa a fazer parte dos roteiros turísticos".
Cerca das 23h a reunião estava terminada e despedimo-nos até ao próximo dia 31, o dia em que vamos visitar a Quinta da P.
As pessoas saíram bem dispostas do salão e as suas expressões faciais eram totalmente opostas às que traziam à entrada.
Embora o trabalho tivesse sido profícuo, se tomássemos apenas este aspecto como indicador de avaliação poderíamos considerar que a reunião tinha sido ganha." (Nota de Campo PERVC Nº 39 – reunião com os pais e a Junta de Freguesia, 27-05-2002)

Tendo sido organizado de forma profundamente participada, porque democrática, e vivido, no dia, com a intensidade afectiva que decorre de um ambiente de festa, o quarto Piquenicão cumpriu o pressuposto com que tinha nascido –

> "[…] um tempo e um espaço de encontro, de convívio e de festa alargado a toda as aldeias que desenvolvem o projecto e um tempo e um espaço para a construção e reconstrução de saberes." (Projecto E.R.V.A., 1998:14).

Tal como as edições anteriores, transformou-se em factor de visibilidade social alargada das demandas da construção participada do desenvolvimento em meio rural, pela educação. Como registámos no final deste dia:

> "[…] As professoras e a educadora envolvidos mostraram que ultrapassaram as tradicionais fronteiras da sua função institucional. Foram elementos de referência das comunidades, mas souberam ser mais um dos outros à sua maneira. Foram recursos e actores na mesma cena e, também como os outros, autores de um processo colectivo. Redimensionaram, assim, o seu papel junto das comunidades. Juntaram às que já têm, a responsabilidade de também animarem as suas comunidades com vista à sua valorização e, deste modo, se transformarem em agentes de desenvolvimento local.
> As crianças tiveram a oportunidade de viver mais um dia em que a família e o símbolo da escola (neste caso, as professoras) não estão separados, o que confere ao acto educativo um sentido de globalidade. Tiveram oportunidade de ser. Não estiveram sujeitas a qualquer tipo de constrangimentos que o contexto formal da escola muitas vezes acciona. Não viveram o constrangimento de fazer bem porque a professora está a ver. Foram iguais a si próprias. Correram, saltaram, cantaram, dançaram. Até comeram mais do que habitualmente acontece quando o fazem na família ou na cantina da escola ou do jardim de infância!
> As famílias puderam viver momentos intensos num contexto alargado de sociabilidade, contrariamente ao que acontece no seu dia a dia. Ao olhar o outro e os outros puderam rever-se e revisitar-se, construindo, possivelmente, condições para a adopção de novas formas de ser e de agir. Embora tenham dado plena liberdade aos filhos, estiveram muito mais perto deles do que habitualmente. Puderam verbalizar afectos que a tensão do quotidiano por vezes não deixa que transpareçam.
> O balanço do Piquenicão é muito positivo. Construiu-se educação colectivamente. A educação foi um acto de cultura. Deixou-se no ar a necessidade de fazer mais e melhor e com muitos mais.
> Ficámos com a sensação de se ter contribuído para desenvolvimentos locais." (Nota de Campo PERVC Nº 46, 29-06-2002)

3.6. A Feira do Euro – quando as crianças ensinam adultos na e para a mudança

Correspondendo a tempos diversos de vida onde se cruzaram várias vidas, o projecto marcou-as e foi, simultaneamente, marcado por elas. Se qualquer uma das vidas que corria no interior do projecto assumia, permanentemente, a importância relativa ou absoluta que determinava a sua dinâmica por se tratar de um dado concreto com que os actores envolvidos lidavam quotidianamente, não menos importância tinha para o projecto a vida que emanava de instâncias aparentemente abstractas de poder – porque fisicamente muito distantes –, pois essa era determinante e condicionadora do desenvolvimento das vidas pessoais e colectivas.

Queremos com isto dizer que o desenvolvimento do projecto se configurou e reconfigurou no cruzamento de processos endógenos e exógenos. Por outras palavras, ainda, correspondendo a uma tentativa de recontextualização do acto educativo escolar, a acção desenvolvida viveu e fundou-se nos espaços intersectados resultantes das dinâmicas de vida circunscritas às relações de proximidade que se iam estabelecendo no curso do seu redimensionamento e das influências meso e macroestruturais.

Neste âmbito coube o trabalho realizado em torno da nova moeda – o euro –, que doze países da União Europeia decidiram adoptar, em 1 de Março de 2002.

Aproximando-se a adesão de Portugal à moeda única, todas as escolas e jardins de infância envolvidos – mas de forma mais intensa, atendendo à idade das crianças, as primeiras – encetaram um trabalho pedagógico em ordem à informação das crianças sobre o assunto, adoptando para o efeito as mais diversas estratégias. Algumas, no entanto, na linha de todo o trabalho de redimensionamento da acção educativa escolar em curso, entenderam por bem alargar os contributos para o processo de aprendizagem sobre o euro às famílias e comunidades das crianças. Surgem, assim, as Feiras do Euro em duas aldeias do grupo de Castelo e numa aldeia do concelho de Amares.

Qualquer uma delas se revestiu de grande importância para os participantes, transformando-se em processo de aprendizagem para crianças e

adultos, mas com particular destaque para o facto das crianças terem sido protagonistas da demanda aprendente dos segundos.

Todavia, embora todas as iniciativas tenham assumido um carácter de educação comunitária, a que maior impacto social teve foi a realizada na aldeia de Figueira, do concelho de Amares, não só pela dinâmica processual que conduziu até ela, como pelo figurino de feira real em que se consubstanciou – puderam vender-se e comprar-se produtos a sério e houve a festa própria dos arraiais minhotos. A propósito desta iniciativa, registámos o seguinte numa nota de campo a ela dedicada:

> "A "Feira do Euro" teve lugar num Sábado de manhã. […]
> Mal tinha acabado de estacionar o carro comecei a ouvir o som de vozes minhotas cantando ao som da concertina e do cavaquinho. Já me tinha atrasado! (o nevoeiro que apanhei na estrada não me permitiu conduzir mais depressa!) Não teria oportunidade de observar a azáfama da preparação do desfile na escola.
> Comecei a subir a rua para o adro e, […] passando junto de duas senhoras de idade, pude ouvir "... nunca se tinha feito isto aqui...". O impacto da iniciativa na comunidade começava a poder ser constatado!
> Ao fundo da rua vinha o desfile. À frente, um carro de bois carregado de produtos, logo a seguir a concertina e o cavaquinho, as crianças e os adultos. Percebia-se muita cor: as pessoas envergavam fatos tradicionais da região. O grupo era grande e, observar isso, reforçou mais ainda a ideia do impacto da Feira. Atrás do grupo seguiam alguns carros: uma fila de trânsito na aldeia!
> O desfile foi-se aproximando do adro da igreja. A alegria das pessoas que se encontravam perto de mim era visível no rosto. Mais abaixo ouviam-se algumas palmas. […] O grupo aproximou-se finalmente do adro. Duas das professoras já tinham dado pela minha presença e tinham alegria estampada nos rostos (o sorriso era aberto). Faziam também coro com as mães que integravam o grupo. A música que cantavam era alusiva ao euro e ao escudo.
> Junto do adro começaram a descarregar o carro de bois, pois nele vinham os produtos que iriam ser vendidos na Feira.
> As professoras, em grande azáfama, começaram a ajudar as crianças e as mães a distribuir-se pelas mesas. […]
> Com tudo a postos, começaram as vendas. Em cada mesa havia crianças a vender acompanhadas pelas mães.
> A diversidade de produtos era grande. Uns eram produtos frescos do campo, outros confeccionados para o efeito, nomeadamente biscoitos e bolachas. Os biscoitos, além de saborosos (foi a primeira coisa que comprei), eram originais – foram feitos com a forma do símbolo do euro. As laranjas, tão próprias deste concelho, estavam em quase todas as bancas de venda. Havia também galinhas, pintainhos, patos e coelhos. Numa mesa havia também materiais confeccionados pelas crianças nas salas de aula.
> O ambiente era mesmo de uma Feira tipicamente portuguesa. Até havia quem apregoasse o que tinha para vender. A este nível, chamou-me particularmente à atenção a criança que vendia os biscoitos com a forma do símbolo do euro, pois gritava bem alto, incitada pela mãe que estava a viver o momento tanto como a filha, "Comprem o biscoito do euro, comprem o biscoito do euro!"
> As transacções em euro foram interessantes de observar. As crianças mais velhas tinham mais facilidade em usar a nova moeda do que alguns adultos. "Tenho que lhe dar 40 cêntimos de troco porque 60 mais 40 faz um euro." (criança da EB1) "Então 1 euro são 100 cêntimos?" (compradora). […]" (Nota de Campo PERAM Nº 21, 19-01-2002)

Devido ao nível elevado de participação da comunidade nesta iniciativa e à importância social que lhe esteve associada, acrescida do facto de se ter realizado em data próxima das festividades locais, a Junta de Freguesia considerou que a feira deveria passar a integrar o programa das festas da aldeia nos anos seguintes, o que se verificou ainda no segundo ano do projecto.

Tal como outras iniciativas que temos vindo a analisar, as Feiras do Euro traduziram a adopção de políticas educativas locais radicadas no pressuposto do desenvolvimento do acto educativo escolar enquanto acção promotora da convergência entre educação e cultura. O seu alcance é vasto e remete-nos para várias dimensões de análise. Para não nos repetirmos, no entanto, circunscrever-nos-emos ao papel das crianças numa circunstância desta natureza, pelo que ilustra de acção inovadora contributiva para o seu desenvolvimento enquanto cidadãs.

Não obstante o contexto institucional em que as crianças surgiram enquadradas nestas iniciativas – a Feira do Euro foi uma ideia desenvolvida pelas escolas e pelos jardins de infância –, e tal como aconteceu nos Dias Diferentes, a sua acção revelou-as mais como crianças-actores sociais do que como crianças-alunos.

Em primeiro lugar, porque as actividades que desenvolveram aconteceram num espaço público consubstanciado por múltiplos actores sociais e pautado por regras completamente diferentes das do espaço escolar – era um espaço de vida integrado em que cada um o integrava de acordo com as regras de uma comunidade alargada e em que as suas funções sociais decorriam e se estabeleciam das/nas trocas comerciais que tiveram lugar.

Em segundo lugar, porque, decorrente da situação anterior, o seu papel enquanto actores sociais com direitos surgiu redimensionado – as crianças tiveram vez e voz num outro espaço público que não o da escola/jardim de infância, orientando aprendizagens dos adultos relativamente ao euro. Tal facto foi um contributo reconfigurador do papel social das crianças no seio da sua comunidade – elas não foram apenas objectos de socialização, foram tanto autores da sua própria socialização como da socialização de outros, neste caso, os adultos.

Embora se possa dizer que, pela diversidade das interacções comunicacionais intergeracionais geradas durante as Feiras do Euro, estiveram presentes os três modelos culturais da relação educativa de que fala Margaret Mead (1970)[202], releva-se o designado por cultura pré-figurativa, pois aquilo a que se assistiu foi a situações aprendentes dos adultos conduzidas pelas crianças.

Tal como esta autora justifica a existência deste modelo cultural de relação educativa como sinal das mudanças que se operaram nas sociedades nos últimos tempos, também no caso vertente se pode afirmar que foram as mudanças em curso que estiveram na origem da alteração do papel social das crianças como correspondente directa das mudanças do estatuto simbólico da infância na sociedade actual.

Se é verdade que este estatuto simbólico mudou, conferindo-se às crianças, neste âmbito, o direito à existência com direitos, não é menos verdade, no entanto, que a operacionalização quotidiana dessa asserção não passa de retórica em instâncias várias, verificando-se o incumprimento da cidadania estatutária que a mudança desse estatuto simbólico lhes conferiu. Nos exemplos de que damos testemunho, pelo contrário, operacionalizou-se essa cidadania através da criação de condições para que as crianças se afirmassem como actores sociais competentes na comunidade em que vivem. E essas condições permitiram que elas mostrassem a sua competência, ensinando os adultos presentes a funcionar com a nova moeda.

Como defende Zaida Garcez,

> "as crianças, mais do que necessitarem da nossa acção socializadora, necessitam de oportunidades para se exercerem como actores com direito a serem ouvidos e lidos na sua forma de olhar e conceber o mundo." (Garcez, 2001:1)

Criar as condições para que as crianças possam aprender a cidadania, exercendo-a, é, como afirmámos num outro registo, contribuir para lhes assegurar o direito a uma educação informada, "que assenta na lógica da sua participação com voz nos processos de vida em que se desenvolvem" (Oliveira, 2005:3).

[202] Uma cultura pós-figurativa, através da qual os filhos aprendem em primeiro lugar com os pais; uma cultura co-figurativa, segundo a qual crianças e adultos aprendem com os seus pares; e uma cultura pré-figurativa, em que os adultos aprendem com os seus filhos. (cf. Mead, 1970)

Nesta perspectiva, as Feiras do Euro, além de se constituírem como iniciativas globalmente inclusivas na medida em que integraram actores sociais de gerações diversas numa demanda educativa comum, configuraram-se como um espaço público de afirmação dos direitos das crianças através do seu exercício cidadão em processo de educação informada:

> "[…] *As caixa*, tal como havia sido combinado previamente, dispuseram-se nas registadoras da mesa grande, prontas para começar a receber os clientes. Duas crianças eram da escola de Pereiro e outras duas da aldeia hospedeira. […] Quando os primeiros clientes chegaram às caixas os adultos que ainda não tinham querido comprar nada deslocaram-se até lá para observar as operações monetárias em curso. Sempre que uma criança era bem sucedida logo à primeira nas operações havia algumas exclamações e comentários: "Que bem que ele faz as contas e olha que isto é complicado!"; "Já viste a rapariga, como ela se desenrasca depressa?" (Nota de Campo PERVC Nº 15, 01-12-2001)

4. A participação das crianças na construção do projecto – cidadanias retraídas e processos de educação cidadã, pela cidadania

Como temos vindo a discutir, o projecto desenvolveu-se no pressuposto de uma participação alargada – e, tanto quanto possível, interagida – de vários actores que consubstanciam as três dimensões do campo educativo – formal, não formal e informal (Canário, 1995) – em ordem à construção de alternativas que promovessem o desenvolvimento local. Como referiu um Presidente de Junta de Freguesia durante uma das reuniões em que participámos, esta construção tinha toda a pertinência "para virar as coisas ao contrário […] porque as aldeias estão a morrer" (Nota de Campo PERVC Nº 39, 27-05-2002).

Neste contexto e processo de mudança torna-se imprescindível que discutamos a participação das crianças naquela construção de alternativas.

Fruto de uma racionalidade que foi paulatinamente construindo uma ideia sobre as crianças assente, entre outras, em representações de incompetência e de imaturidade, a escola tornou-se, por excelência, no tempo e no espaço institucional da sociedade em que, sob a orientação adulta, as crianças deverão desenvolver competências várias que as torne bons cidadãos no futuro, ou seja, na adultez.

Não obstante os vários contributos no sentido da transformação da escola que, particularmente durante o século XX, assinalaram mudanças nas formas de pensamento e de acção sobre os modos de organizar e desenvolver o acto educativo escolar[203], o desenvolvimento da instituição escolar tem mostrado a manutenção da infância num espaço social confinado e restritivo dos seus direitos políticos, configurando-se, deste modo, como "um frágil substituto à cidadania efectiva" (Sarmento, Soares e Tomás, 2005:5).

Significa isto que, tal como acontece na sociedade no sentido mais amplo, a escola não tem permitido que as crianças se desenvolvam como cidadãos pela cidadania, apesar de – particularmente após o reconhecimento da sua cidadania estatutária na Declaração dos Direitos das Crianças aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1959, e, mais tarde, renovada pela Convenção dos Direitos das Crianças, de 1989 – estar em marcha uma mudança ao nível do seu estatuto simbólico – as crianças são reconhecidas como actores sociais com direitos.

Daqui tem resultado uma participação das crianças sem vez e sem voz, na medida em que "privação de direitos políticos não é sinónimo de ausência de participação política" (Sarmento, Soares e Tomás, 2005:2), ou seja, as crianças agem politicamente, mas são tornadas invisíveis na cena pública (id.).

Pese embora em muitas das escolas e jardins de infância envolvidos no projecto – particularmente nos segundos – se constatar, à partida, a existência de marcas de práticas pedagógicas sinalizadoras da operacionalização de uma concepção das crianças renovada por contributos provenientes de fontes diversas da cena educativa – marcas essas essencialmente traduzidas por uma relação pedagógica mais comunicante e afectuosa e por uma diversificação dos contextos de aprendizagem –, a participação das crianças na instituição escolar entendida como exercício cidadão de co-construção e co-gestão do espaço colectivo não era correspondente a uma cidadania efectiva (id.).

[203] Destaca-se, a este nível, o trabalho no âmbito do movimento da Escola Nova, fortemente marcado pelas mudanças conceptuais no que às crianças diz respeito, no seio da psicologia, e um vasto conjunto de correntes pedagógicas que se lhe seguiram de que podem ser exemplo, entre outras, a pedagogia humanista rogeriana, a pedagogia de projecto, a pedagogia activa e a pedagogia institucional (Pourtois e Desmet, 1999).

Porque as crianças habitavam o espaço escolar, participando politicamente nele sem que, no entanto, os seus direitos políticos fossem, na prática, operacionalizados como possibilidade de cidadania pela cidadania, podemos dizer que os contextos educativos formais que integravam o projecto se consubstanciavam por uma cidadania periférica das crianças. Na medida em que esta cidadania correspondia ao exercício possível de participação das crianças face a uma força em sentido contrário proveniente do adulto/profissional de educação, diremos que se tratava de uma cidadania retraída.

Partindo a dinâmica do projecto do exercício cidadão, tendencialmente conscientizado (Freire, 2001), de professores/educadoras que trabalhavam em ordem a uma mudança consubstanciada pelo alargamento da participação de actores que se movem comummente na cena educativa, a questão da participação das crianças foi uma dimensão da reflexão e da acção que integrou intrinsecamente os processos de aprendizagem que se puseram em marcha.

Frequentemente, essa participação foi reflectida por referência ao pressuposto da necessidade de distribuir democraticamente o poder na sala de aula/jardim de infância como factor essencial de reconfiguração da relação pedagógica e, consequentemente, dos processos de ensino e de aprendizagem. Se se pretendia, como se afirmava num projecto educativo,

> "Criar oportunidades para que os alunos sejam os principais construtores das suas aprendizagens.
> Promover situações de trabalho autónomo e aprendizagens significativas.
> Criar oportunidades para uma maior socialização dos alunos.
> Responder à heterogeneidade das comunidades escolares no respeito pelas suas diferenças." (Projecto Educativo "(A)Gente Fruto da Nossa Terra" do Agrupamento do Herói:15),

então, tornava-se imperioso que se reflectisse sobre que formas de operacionalidade poderiam traduzir as intenções de política educativa local definidas colectivamente.

Fruto da reflexão encetada, o que se verificou ao longo do projecto foi que muitos dos profissionais envolvidos reconheceram criticamente o desenvolvimento de práticas pedagógicas essencialmente centradas no seu poder de decisão e organização do acto educativo escolar, desenvolvendo,

deste modo, novas atitudes face à ideia de escola, no seu todo, e à de relação pedagógica e processo de ensino-aprendizagem, em particular. Contudo, a adopção de comportamentos consoantes com essas atitudes não correspondeu a um processo linear ou imediato, nem tão pouco de mudança radical, pois colocou-se deste modo em questão a insegurança que decorria da desestruturação provocada pelos conflitos cognitivos que o processo de desenvolvimento de novas atitudes provocava. Como foi assinalado na avaliação de Dias Diferentes realizados por dois grupos,

> "No início sentimos receio de não conseguir atingir os objectivos mas agora achamos que cada vez mais a escola deve ser um porta aberta para estas e outras experiências." (Professoras Juliana e Leopoldina; Educadora Sónia – Registo de avaliação de um Dia Diferente);
>
> "Na sala do Jardim, o trabalho desenvolvido […] foi de dar conhecimento às crianças das diversas actividades em que iriam participar e na preparação da sua integração num grupo com professores/educadores e crianças de outras escolas." (Educadora sem identificação – id.).

Nesta perspectiva, as demandas de distribuição do poder na sala de aula/jardim de infância foram proporcionais às capacidades que cada profissional conseguiu convocar para o efeito, tentando não pôr em risco a sua estrutura identitária profissional. As crianças passaram a ter uma participação que traduzia uma cidadania menos retraída entremeada por processos de educação cidadã pela cidadania.

Assim, se as crianças em contexto de cidadania retraída agiam politicamente em sede do seu ofício de aluno sem a tradução prática do reconhecimento prático dos seus direitos políticos, agora, percebendo as mudanças que se operavam nos adultos que com elas interagiam na instituição escolar, aquelas redimensionam as margens de liberdade que emergem e revelam-se actores sociais competentes, participando activamente no desenvolvimento de várias tarefas e actividades.

Concomitantemente, a participação das crianças enquanto exercício cidadão que integra a primavera de novas práticas sociais e pedagógicas dos professores/educadoras transforma-se também em factor indutor de mudança, pois a sua acção, em maior liberdade, exige dos profissionais a introdução de novas matizes nos contextos escolares cada vez mais propícias à institucionalização da sua participação alargada.

Traduzamos, então, os sentidos que essas novas práticas sociais e pedagógicas e consequentes novas matizes tiveram em termos de participação cidadã das crianças.

Um desses sentidos consubstanciou-se pelo discurso das crianças em clima de libertação tendencial da palavra falada com reflexos na palavra escrita, traduzido por registos opinativos que tanto puderam significar a proposição de actividades, como a manifestação crítica relativamente ao que se desenvolvia ou que se realizou. A participação tornou-se, então, interpelativa da realidade em clima da sua co-construção colectiva.

Tomemos, em jeito de exemplo a este nível, o texto de uma menina do 3º ano de escolaridade:

> "Neste ano lectivo acho que fizemos bastantes trabalhos, mas acho que devemos fazer mais trabalhos de Estudo do Meio. Eu acho que neste ano marcou mais a Língua Portuguesa e Mat., mas eu gosto mais de Língua Portuguesa.
> Eu acho que neste ano lectivo fizemos e aprendemos o que era preciso fizemos bastantes actividades até. Eu acho que escolheram uma professora boa e esperta quando temos algum problema explica e acho que é bastante esperta ela dita-nos os textos que manda estudar e eu adora esta professora porque fizemos as actividades que gostamos e parece que adivinha até temos ginástica e temos festas do dia Diferente, S. António, e mais algumas só que não me lembro.
> E esqueci-me de dizer que adorei estas festas e também tivemos bastantes passeios por exemplo o Indiana Bill, o monte de S. Tiago, Campo, rio Cavado e mais sítios só que não me passa pela cabeça mas também pintamos trabalhos no dia Diferente pintamos e desenhamos e uns meninos foram à Igreja e outros sítios mas também fizemos experiências, vimos no microscópio a epiderme da cebola e também vimos na lupa a folha de laranjeira, da cidreira, carvalho, flor de couve, o espargo e também interessados vimos uma mosca.
> Eu não gostei da chuva nem de trazer os livros tão pesados porque cansa eu não gostei da chuva porque molhei-me toda.
> Mas tem de chover durante o ano mas não interesse desde que não me molhe toda.
> Eu não gostei da chuva quando tive de pôr a botas no aquecedor.
> Eu queria que para o outro ano estudássemos mais e brincássemos menos porque eu adoro estudar." (L.etícia, 3º ano)

Este texto foi-nos oferecido por uma professora embevecida com os sucessos obtidos junto dos seus alunos. É a produção de uma criança que, segundo esta profissional, revelou dificuldades de aprendizagem ao longo do ano lectivo.

Do nosso ponto de vista, ilustra significativamente não só o cariz participativo das crianças em termos opinativos e proposicionais, como as condições de mudança em que a participação ocorreu.

Baseamos esta afirmação, em primeiro lugar, no facto do texto nos ter sido oferecido sem qualquer correcção, o que não corresponde a um procedimento habitual entre os professores – normalmente estes profissionais têm grandes pruridos com a visibilidade pública das dificuldades dos seus alunos –; em segundo lugar, no seu conteúdo, pois ele evidencia o trabalho de diversificação de estratégias de ensino-aprendizagem e dos contextos da aprendizagem.

Outro dos sentidos da participação das crianças emergiu através da assunção de responsabilidades na organização de actividades escolares restritas ou mais direccionadas para o alargamento da prática educativa escolar aos contextos comunitários. O exercício cidadão das crianças nesta perspectiva foi particularmente visível nos processos de organização e realização dos Dias Diferentes –

> "O trabalho efectuado com as crianças no Jardim foi desde o primeiro dia bastante gratificante. Embora o grupo não estivesse muito habituado a partilhar espaços com outras crianças, o que de certa forma os assustava e não lhes agradava muito, aos poucos foram-se envolvendo mais na organização e no final quase todos eles tinham uma ideia bastante clara dos passos que iriam ser dados no nosso Dia Diferente." (Educadora Beatriz, Registo de avaliação de um Dia Diferente) –

pois, estando em causa, em grande medida, um trabalho de reconhecimento ou de descoberta do meio, tornava-se necessário rentabilizar todos os recursos disponíveis e os actores melhor posicionados para o efeito, à partida, eram elas.

Exemplifiquemos esta ideia com o excerto de uma nota de campo que redigimos a propósito da nossa presença activa numa escola, a pedido da professora local:

> "[…] Na sala de aula, a Ana lembrou o motivo da minha ida à aldeia, pois tinha conversado com as crianças sobre o assunto no dia anterior. Inclusivamente, as crianças que iriam trabalhar comigo já estavam organizadas: a J., o P., a A. e o B.. tinham em sua posse os guiões seleccionados para o efeito, uma vez que os levaram para casa para começarem a estudar possíveis alterações.
> Constatar isto foi gratificante porque significou que a professora tinha sido sensível aos meus comentários sobre a participação das crianças na reunião de grupo do projecto.
> Enquanto a Ana organizava o trabalho com as crianças que não iriam trabalhar connosco, liguei o computador da sala e o meu portátil porque este também iria ser necessário.
> Cerca de 10 m depois sentámo-nos com as quatro crianças para organizarmos os guiões das visitas respeitantes ao Moinho da Alhada, ao Santuário da Sra. do Monte, à

Igreja Paroquial, à ponte romana e pontizela da Tábua, e ao relógio de sol e torre do relógio.
No dia anterior a professora tinha pedido às crianças que relessem os guiões e que definissem percursos mais rápidos porque elas é que conhecem bem os caminhos da aldeia.
O primeiro trabalho foi, então, verificar o trabalho de casa. Todas o tinham feito.
Relativamente aos percursos, depois da ronda por todos os guiões verificou-se que só se iriam fazer alterações nas deslocações ao moinho da Alhada e à pontizela da Tábua, pois todos os outros estavam perfeitamente adequados ao novo Dia Diferente.
Durante a apresentação destes percursos foi muito interessante observar as crianças a discutirem as alternativas propostas. Como todas conhecem muito bem a aldeia criou-se uma situação de quase cada cabeça sua sentença!
A Ana, também muito conhecedora da aldeia, teve um papel importante na definição do percurso final.
A etapa seguinte foi a revisão das perguntas constantes de cada guião […] Terminado o trabalho de revisão e de alteração dos guiões passámos para os computadores, mas apenas depois do intervalo, pois a tarefa foi muito demorada. A Ana trabalhou com duas crianças no computador da escola – com a J. e o B. - e eu com outras duas no meu portátil – com a A. e o P.. A escrita das alterações ficou a cargo das crianças.
Durante esta tarefa fomos alternando entre os dois o apoio aos outros alunos sempre que a ajuda nos era solicitada. Isto aconteceu com frequência porque estes fizeram questão de afirmar a sua presença na sala. Tiveram uma atitude habitual nas crianças, dada a situação de trabalho no computador que se tinha criado. Sentiram que a atenção estava toda direccionada para os colegas e quiseram-na também para si.
A Ana ainda reagiu umas duas ou três vezes contra as suas interrupções, mas comentei com ela que o que a maioria da turma estava a fazer era apenas solicitar mais atenção para si.
Quando chegou a hora do almoço o trabalho com os guiões não estava terminado. A Ana convidou-me para almoçar, argumentando que poderíamos aproveitar o almoço para conversar um pouco sobre o Dia Diferente. […]
A Ana contou que já tinha falado com o senhor F., um avô, para este guiar a visita ao Santuário da Sra. do Monte, bem como com a P., a mãe de uma antiga aluna da escola, para abrir as portas da sua casa e mostrar o moinho da Alhada. Falta-lhe ainda contactar com o pároco que vai guiar a visita à igreja. […]
De regresso à sala de aulas, retomámos o trabalho da manhã.
A performance das crianças na utilização do computador surpreendeu-me porque pude verificar maior velocidade de escrita comparativamente com a última vez que tinha estado na escola.
A tarefa durou até cerca das 14h30m. Embora tivessem manifestado cansaço, as crianças estavam satisfeitas com o trabalho. Registo a esse respeito dois comentários que o atestam:

"Isto hoje é que foi, Marques. Até já me doem os dedos de tanto escrever no computador! Mas foi muito fixe! Sabes que havia alturas que parecia que os meus dedos já iam atrás das teclas do computador. Eu acho que agora já escrevo rápido". (A.)

"Eu hoje senti-me importante porque foi a gente que fez quase tudo! Eu também já escrevo rápido! Isto é como jogar à bola porque a gente quanto mais treina joga melhor. Foi muito fixe!" (B.)

Saí da escola pouco depois, muito satisfeito por ter contribuído para que as crianças se sentissem importantes!" (Nota de Campo PERVC Nº 38, 27-05-2002).

Os Dias Diferentes foram a grande sede dos processos globais ou particulares de mudança que se operavam. A partir deles várias transformações se encetaram no trabalho pedagógico de sala de aula/jardim de

infância e as crianças passaram a sentir-se importantes, como assinalou o menino da aldeia do Rio que connosco trabalhou. Na verdade, quando se é cidadão, é-se importante – a nossa acção tem sentido social, temos vez e voz.

Outro dos sentidos da participação das crianças, ainda, manifestou-se através das suas acções de devolução dos conhecimentos formatados em contexto escolar às famílias e comunidade, depois de activamente terem desenvolvido actividades de pesquisa local – por recurso aos actores e ao meio natural locais – ou para além das fronteiras da aldeia ou, ainda, simplesmente no espaço escolar.

Esta devolução de conhecimentos ganhou forma por recurso a exposições de trabalhos artísticos ou com sentido de escrituralização das culturas locais (Sarmento, 1997) – monografias, dossiês de projectos, álbuns –, a conferências proferidas em reuniões restritas com as famílias ou em sessões alargadas à comunidade, e pela condução de processos aprendentes dos adultos, de que foram exemplo as Feiras do Euro reflectidas anteriormente.

Em quaisquer destas circunstâncias as crianças tiveram oportunidade de experienciar-se mais do que como actores sociais, como sujeitos com competências várias a contribuir para a sua comunidade – as crianças como sujeitos do desenvolvimento. Através de uma educação cidadã socializaram-se e contribuíram para a socialização dos outros, afirmando-se como actores sociais com direitos e sujeitos construtores desses direitos.

Exemplificativo deste terceiro sentido da participação das crianças é o excerto de uma nota de campo que redigimos a propósito de uma conferência aberta à comunidade para lhe devolver o resultado do trabalho colectivo em torno do passeio à Quinta da Educação da Lagoa de Santo André, em Santiago do Cacém. Além da particularidade de ser uma conferência de crianças para adultos, esta iniciativa redimensionou a participação das crianças por ter sido desenvolvida com base em novas tecnologias de informação e comunicação – foi utilizado um slideshow com suporte no programa informático PowerPoint –, o que teve grande impacto comunitário, pois fez lembrar aos mais velhos tempos já longínquos de sessões de cinema na aldeia, tanto mais que a conferência se realizou integrada numa festa alargada de final do ano lectivo:

"[…] Chegados à escola, verificámos a presença de um número significativamente maior de pais, uma vez que já eram 18h30m e as pessoas tinham saído dos empregos.
Fomos recebidos com curiosidade, particularmente pelo facto de transportarmos a pasta com o aparelho multimédia. Várias foram as pessoas que nos perguntaram o que tínhamos ido fazer.
A curiosidade era natural porque as pessoas não sabiam o que se iria passar antes do jantar. Apenas sabiam que iria haver uma surpresa, pois foi isso que combinámos com as crianças quando estivemos a preparar o slideshow com elas na sala de aulas.
A Ana pediu-me para ir trabalhar com as crianças para a sala na preparação dos materiais de apresentação da surpresa. Praticamente não foi necessário chamar nenhuma delas porque assim que nos viram chegar perceberam que estava na hora de trabalharmos: "É a máquina para aquilo, Marques? É para ir ensaiar já?" (P., aluna da Ana).
Na sala já estava o écran para a projecção do slideshow. […]
O ensaio da apresentação do slideshow com as crianças correu muito bem. Tudo estava bem preparado antes e, hoje, tratou-se apenas de familiarizar as crianças com a utilização da máquina multimédia. O P. (aluno do 3º ano) adaptou-se muito bem ao meu computador portátil, utilizando-o perfeitamente e respeitando os tempos de passagem entre os vários slides. As outras crianças fizeram uma boa leitura dos diapositivos, conseguindo mesmo ler sem atrapalhações apesar de eu lhes trocar, de ensaio para ensaio, a sua ordem de leitura. Sabia que isto poderia representar um risco na apresentação, mas estava seguro de que as crianças eram perfeitamente capazes de ler o que lhes fosse aparecendo porque elas tinham participado em todo o processo de construção do slideshow.
Quando tudo estava pronto, pedi para que uma criança fosse avisar a professora, que por sua vez mandaria entrar os pais e todos os membros da comunidade que quisessem assistir à apresentação.
Às 19h 10m a sala estava completamente cheia de pais, avós e outros familiares. Estariam cerca de 40 pessoas na sala. O presidente da junta também apareceu, mas permaneceu à porta da entrada da sala para assistir. Ao fundo, sentados nas mesas que ladeavam a sala, estavam alguns antigos alunos da escola, que já tinham participado no projecto e que também tinham ido ao passeio que iríamos apresentar.
As crianças estavam prontas: conforme o combinado, dispuseram-se lado a lado à esquerda do écran, mas com ângulo de visão suficiente para poderem fazer a leitura. Os pequeninos que terminavam agora o seu primeiro ano de escolaridade pareciam nervosos, apesar de esta não ser a sua primeira apresentação pública. O C., aluno do 3º ano que tem, desde sempre, uma forte relação comigo, piscava-me o olho esquerdo de vez em quando. O P. estava em frente ao computador, muito compenetrado no seu papel. A seu lado sentava-me eu porque, como o P. me tinha dito "já sabes que eu não quero ficar sozinho aqui porque se eu me enganar tu ajudas-me". De vez em quando dizia-me: "quando for para começar diz, Marques, está bem?".
A Ana pediu então silêncio e explicou o que se iria passar:

"Bom, boa tarde, mais uma vez. Pedia um bocadinho de silêncio. Bom, antes de mais queria-vos pedir desculpa por não ter dito o que vinham cá fazer, mas nós tínhamos combinado que isto era uma surpresa. Já devem estar admirados por verem aqui estas coisas todas, é que nós hoje vamos ter aqui uma coisa como se fosse cinema. Não é um filme porque não temos dinheiro para fazer isso, mas é a história do passeio que fizemos em Junho quando fomos ao Alentejo, à Quinta da Educação da Lagoa de Santo André, que é uma coisa que é dinamizada pelos meninos e os professores que também desenvolvem o projecto das escolas rurais como nós aqui. Os vossos filhos, ali com a ajuda do Marques, que está sempre connosco, estiveram aqui na escola a preparar uma coisa muito gira. Foi muito giro fazer isto. Eles aprenderam uma coisa nova que não sabiam fazer e eu também aprendi porque eu não percebia nada disto. Fartámo-nos de rir quando fizemos isto e esperamos que vós também gosteis. Bom, agora vou-me calar para eles poderem fazer a sua apresentação."

Na sala começou a ouvir-se um burburinho que denotava interrogação. Algumas das pessoas que tinham ido ao passeio, nomeadamente a L., mãe do P., começou a tapar

a cara e a rir-se, como que demonstrando vergonha antecipada pelo que iria aparecer no écran. A Ana pediu, mais uma vez, silêncio.
O espectáculo começou a seguir. As crianças, muito compenetradas, desempenharam o seu papel na perfeição, praticamente sem engasgamentos na leitura. Os espectadores mostraram grande admiração com o trabalho apresentado. Estavam visivelmente satisfeitas. Riram-se muito e descontraidamente com as fotografias mais engraçadas que iam aparecendo. A cada passo, ouviam-se comentários de circunstância. No final, ouviu-se uma salva de palmas estrondosa. O presidente da junta também aplaudiu. As pessoas tinham gostado mesmo do que tinham visto, a julgar por alguns comentários que, entretanto, fui ouvindo:

"Isto é mesmo lindo! Já viste as coisas lindas que o computador faz!" (L., mãe do P.)
"Já viste como eles conseguiram apanhar tudo do passeio!" (R., mãe da P.)
As crianças dirigiram-se a mim, perguntando-me se tinha corrido bem e eu beijei cada uma delas em sinal de reconhecimento pelo trabalho que tinham feito. A alegria estava-lhes estampada no rosto.
Entretanto, as pessoas foram saindo da sala e eu, com três crianças, o P., o C. e a P., fomos arrumando os materiais, pois eu teria que ir de imediato devolver o aparelho multimédia à escola profissional.
[…]
O J. e o D., pais de alunos com quem sempre me relacionei muito bem, comentaram, depois de mais um "obrigado por tudo", cada um ao seu jeito,

"sabe, Marques, são estas coisas que nos dão algum ânimo para não mandar esta m. toda para outro lado" (D.);
"eu gosto muito disto, mesmo quando não tiver a canalha na escola eu venho sempre aqui porque isto faz-me bem, sabe" (J.). […] (Nota de Campo PERVC Nº 48, 19-07-2002)

Como disse a mãe de uma criança que assistiu à conferência, as crianças tiveram oportunidade de "apanhar tudo do passeio" e a sua participação foi uma forma afirmativa das suas competências que, não só contribuiu activa e significativamente para o desenvolvimento do seu processo educativo, como o pôs ao serviço do dos adultos, dando-lhes "algum ânimo para não mandar esta m. toda para outro lado", como emotivamente o pai de outra criança afirmou.

Em contextos ainda fortemente marcados por uma cidadania retraída das crianças, mas em processo de mudança, a sua participação assumiu, como se pode constatar pelo exposto, sentidos que foram esbatendo, gradualmente, o confinamento das infâncias do projecto à invisibilização na cena pública (Sarmento, Soares e Tomás, 2005).

Nesta perspectiva, através de processos dinâmicos de educação cidadã, criaram-se condições para que as crianças se tornassem visíveis no espaço público, assumindo-se como actores sociais competentes com direito a terem vez e voz e também sujeitos do desenvolvimento.

5. Sentidos das mudanças alcançadas

Ao longo deste quinto capítulo, em particular, temos vindo a apresentar e a discutir a processualidade enformadora da praxis resultante de uma i-a desenvolvida no campo educativo, em contextos rurais, a partir da interpelação permanente da realidade, encetada por actores diversos.

Todos os sentidos emergentes do trabalho do projecto que fomos discutindo incluem a mudança como elemento constitutivo da i-a que se levou a cabo, pois esta, convocando sistematicamente esquemas de desenvolvimento em espiral em que se procedeu à revisão das acções e dos pensamentos de onde emergia um enriquecimento do saber prático, implicou transformação tanto na acção como no pensamento (Morin, 2004). Nesta perspectiva, e contrariamente ao que se passa noutros tipos de investigação, em i-a, a mudança "está inscrita no coração do processo" (id.:71).

Tentando categorizar os sentidos mais imediatos do trabalho realizado, embora não o fazendo de forma mutuamente exclusiva dadas as intersecções produzidas por acções tendencialmente integradas e integradoras, poderemos situar os seus contornos ao nível das relações entre a instituição escolar e a comunidade que serve, ao nível das relações entre pais e filhos, ao nível das crianças e ao nível dos profissionais de educação envolvidos.

Na perspectiva de tentar dar maior inteligibilidade às transformações que se operaram pela interacção entre acção e reflexão no seio da i-a em que participámos, procederemos de seguida à discussão dos contornos das mudanças alcançadas a partir dos sentidos que lhes foram atribuídos pelos participantes.

5.1. Mudanças ao nível das relações entre a Escola/Jardim de Infância e a Comunidade

Os sentidos do trabalho do projecto ao nível das relações entre a/o Escola/Jardim de Infância e a Comunidade assumiram contornos diferenciados.

Globalmente, estas relações foram alargadas na medida em que não se confinaram a um envolvimento parental no sentido restrito, ou seja, uma

participação das famílias das crianças com carácter formal, porque está estabelecido na Lei que ela ocorra. Pelo contrário, essas relações estabeleceram-se com vários actores das comunidades envolvidas, convocando-os para a participação na organização do acto educativo escolar em ordem à sua reconfiguração e ao seu redimensionamento, valorizando-se, deste modo, o local por via da recuperação dos saberes localmente radicados, em clima aprendente interactivo consubstanciado pelo efeito conjugado de saberes científicos e saberes da mente cultural (Vieira, 1998a). Como ilustra o discurso de uma educadora,

> "[…] eu costumo dizer aos meninos que não sou só eu que ensino, eu também aprendo com eles, aprendo com os pais deles, com os avós, nós aprendemos uns com os outros […]" (Educadora Carla - Entrevista Nº 3).

A amplitude e a espessura das relações entre a/o Escola/Jardim de Infância e a Comunidade tomaram, assim, contornos que, embora radicados no campo educativo, se projectaram de forma socialmente abrangente. Vários contextos houve em que, pela interacção criada, a instituição escolar, mediando cidadanias diversas, funcionou, por exemplo, como gestor de conflitos entre famílias

> ("[…] a escola serviu também, não foi para resolver definitivamente, mas para esbater conflitos entre famílias, porque havia famílias de crianças que havia as suas quezílias, os seus desentendimentos e que a escola não resolveu, mas pelo menos atenuou […] deixou de estar tão presente, de ser tão manifesto e tão explícito esse tipo de conflitos. Portanto, digamos que a escola foi também um bocadinho gestora de conflitos e impulsionadora de medidas positivas de resolução de problemas, quer dizer, mas não é total" - Professora Josefina - Entrevista Nº 7).

No entanto, como ao transformar-se em instância de mediação social a/o escola/jardim de infância operacionalizava um poder que desestruturava algumas representações simbólicas de passividade da instituição construídas numa história longa de exterioridade da escola relativamente à comunidade (Amiguinho, 2004) surgiram, em certos contextos, algumas situações melindrosas com os órgãos autárquicos, que se sentiram, assim, diminuídos no seu poder –

"[…] porque essas pessoas estavam muito ligadas à escola, ele entendia que nós não éramos capazes de lidar com essas pessoas e com ele juntamente […]" (Professora Ana – Entrevista Nº 5).

Apesar dos problemas com algumas Juntas de Freguesia, pode-se dizer que, na maioria dos casos, a colaboração da edilidade local foi substancial para o desenvolvimento do projecto –

"o presidente aqui é excelente, digo-lhe, para as escolas, na freguesia também pouco faz, mas para as escolas é excelente […] o [presidente de Serra] para as escolas também é uma maravilha, chegava lá a… «pegue lá»" (Auxiliar de Acção Educativa - Entrevista Nº 11).

Estabelecidas relações de grande proximidade entre a instituição escolar e a comunidade, verificaram-se mudanças que podem ser traduzidas por:

- ***Novos olhares da comunidade sobre a/o escola/jardim de infância que promoveram mudança nas relações entre ambos:***

"[…] as pessoas começaram a olhar para o jardim como um espaço […] onde há intenção, onde se fazem as coisas com método, com regras, trabalho, onde os meninos não vão só para passar umas horas, senti […] que os pais das crianças começaram a olhar para mim como alguém que merece respeito e que merece alguma consideração e que merece alguma satisfação quando os meninos não vão […]" (Educadora Beatriz - Entrevista Nº 1)

"[…] já são os pais a tomar a iniciativa de me perguntarem qual é o papel deles e o que é que eu pretendo deles e não estar eu a dizer-lhes, explicar-lhes tudo, o que é que quero, o que é que não quero. Portanto, […] eles já vêm de antemão a escola com o intuito de partilhar e de colaborar o mais possível dentro das possibilidades deles." (Professora Anabela - Entrevista Nº 6)

"[os] pais, aproximam-se mais da escola, alguns nunca têm tempo para nada, «ai eu não posso», dão sempre uma desculpa, não é, mas é só um ou outro, não são todos." (Auxiliar de Acção Educativa - Entrevista Nº 11)

- ***Mudanças nas relações inter-institucionais:***

"Mudou muito […] mesmo em relação com os presidentes da junta, não é" (Auxiliar de Acção Educativa - Entrevista Nº 11)

"[…] eu já tinha preocupações nesse aspecto e, portanto, já ia mantendo esses contactos, agora, […] em função da própria dinâmica do projecto e, portanto, das actividades que vão sendo realizadas e do próprio enquadramento que se pretende e envolvimento desses órgãos de poder local e dessas instituições no projecto, naturalmente que, se calhar acabem por ser mais regulares, […] houve realmente um relacionamento bastante próximo e com grande regularidade, não só com o Presidente da Junta de Freguesia, como com o Vereador do Pelouro da Educação […]" (Professor Joaquim – Entrevista Nº 4)

- ***Ampliação dos direitos dos actores das comunidades envolvidas através de actividades de festa:***

"[…] a partir do momento em que integro o Projecto das Escolas Rurais de uma forma […] mais consciente, mais intencionalizada, houve essa preocupação e naturalmente que isso também por aquilo que eu dizia logo no início, que é uma clara falta de participação e de assunção das… acima de tudo dos seus direitos porque estas comunidades e as pessoas destas comunidades têm […] uma consciência exacerbadíssima dos seus deveres a todos os níveis e, portanto, e acima de tudo, eu penso que é o mais importante […] que nesse aspecto, seja na minha trajectória individual, seja o Projecto das Escolas Rurais se conseguir que cheguem ou consigam ampliar […] o seu leque de direitos penso que já nos poderemos considerar extremamente satisfeitos e nesse aspecto penso que realmente que […] têm sido dados passos muito importantes […] penso que a abordagem, o clima e ambiente de festa que é proposto pelo Projecto das Escolas Rurais parece-me efectivamente o mais correcto e o mais adequado não só pela questão de ser algo de agradável, algo que não é de forma alguma penoso, antes pelo contrário, e que, portanto, à partida as pessoas estarão naturalmente mais disponíveis, como também pelo facto de os momentos de convívio, de confraternização, momentos privilegiados de trocas […] podem-se atingir […] bons resultados, apesar de haver outras coisas, na minha perspectiva individual, que passariam muito por aquilo que eu dizia no início, ou seja, a questão da […] assunção dos direitos daquelas comunidades enquanto colectivo e de cada elemento daquela comunidade enquanto cidadão." (Professor Joaquim – Entrevista Nº 4)

- ***Capacidade de organização colectiva:***

"[…] as primeiras coisas que fizemos juntas não foi fácil, tínhamos que deixar tudo escrito e tínhamos que ir assim ao pormenor de perguntar «quem é que faz isto? Quem é que pode trazer…?», mas à medida que fomos trabalhando em conjunto deixou de ser necessário explicitar tudo e passámos a apontar um grupo que assumia a coordenação dos trabalhos e, de facto, as coisas começaram a funcionar, portanto, quando começam sentem-se perdidos e não sabem como é que hão-de fazer e para tomarem qualquer decisão sem qualquer importância têm que vir ter contigo e têm que te perguntar a ver se estará bem assim e à medida que fomos trabalhado juntas deixou de ser necessário pôr tudo assim preto no branco, as pessoas começaram a perceber que afinal se cada um pensar numa coisa chegámos ao fim e tudo surge." (Professora Adelaide - Entrevista Nº 9)

- ***Aceitação das mudanças pedagógicas operadas no espaço escolar como resultado de uma participação activa das famílias concomitante com os processos de desocultação do trabalho escolar levado a cabo pelos profissionais de educação envolvidos:***

"[…] Da maneira como eu estou a falar parece que é tudo muito bom, muito fácil de fazer lá na terra. Neste momento até nem é muito difícil, mas houve uma época […] em que lentamente tem que se ir fazendo conquista, não é, porque as pessoas não estavam habituadas, para já a lidar com professores que até saíam da sala de aula, que até faziam coisas diferentes do estar todo dia dentro da sala a escrever e a ler e a

fazer essas coisas que é preciso fazer e houve, de certa maneira, houve um pouco fazer… elucidar as pessoas do que era isso, não é, porque estava-se habituado a estar desde que se entrasse até que se saísse porque só num pequenino intervalo é que se saía da sala e inclusivamente actividades que se fazem na escola […] as pessoas não estavam habituadas a ver fazer, portanto, reagiam mal, inclusivamente diziam «os professores agora só sabem é passear, só sabem andar com os rapazes na rua, não ensinam nada, não isto, não aquilo», ora, hoje já não se pensa assim, hoje já são as próprias pessoas quando o professor arrefece um bocado que vêm à escola «então como é? Já parou? Já cansou? Já não faz mais nada? Os meninos agora não saem, não passeiam, não vai fazer festa de Natal, não vai participar no Carnaval?», portanto, estas pequenas coisas que as pessoas se foram habituando, elas próprias, a trabalhar para que se fizessem… quando vêem que a pessoa está um bocado mais morta já vêm saber, portanto, é sinal de que realmente já interiorizaram de que a escola não é só o aprender o que o programa manda" (Professora Ana – Entrevista Nº 5)

"[…] As próprias comunidades educativas onde estão as escolas inseridas perceberam o porquê de… que as escolas devem trabalhar umas em conjunto com as outras e partilhar as ideias e os saberes de uma comunidade com outra comunidade e mesmo até interagirem as comunidades educativas com outras comunidades educativas, levando a que os alunos também se conheçam uns aos outros e que mais tarde isso vá favorecendo quando forem para o segundo ciclo, porque também já têm outras amizades mais consolidadas, não vai haver aquele choque, principalmente em escolas como a minha que são poucos alunos, não é, e que às vezes vai só um para o quinto ano e se esse um tiver conhecimentos de três ou quatro escolas para ele integrar-se no segundo ciclo [é melhor] do que fosse para lá sozinho sem ninguém." (Professora Anabela - Entrevista Nº 6)

- ***Atitudes de interpelação da instituição escolar por parte da comunidade como exercícios de poder cidadão que exprimem a apropriação de processos de construção colectiva democraticamente consubstanciados:***

"[…] Acho que, de facto, se tornaram mais interventivas nas reuniões, mas também na comunidade, tomaram iniciativas a níveis de algumas questões que penso que vêm justamente disto, que quando chamas as pessoas e lhes dás poder elas mostram-te depois pela vida que percebem e que usam esse poder porque, quer dizer, se ouves as pessoas e depois não dás andamento àquilo que elas te pedem da próxima elas já não vêm, agora, quando mostram uma preocupação e que tu dizes que, de facto, a preocupação faz sentido ou que pode fazer isto ou que pode fazer aquilo, ou se ela te questiona «ó professora, sinto isto, posso fazer? Devo fazer?» e tu deixas que o processo caminhe e tu, de facto, acompanha-lo as pessoas tomam iniciativas para resolver problemas que sentem e questões que elas acham que não estão bem resolvidas e foram-nos mostrando isso ao longo do ano, não só junto da Junta, junto do Agrupamento, junto da EB 2,3, foram mostrando que se tornaram cidadãos mais activos, mais conscientes dos direitos e dos deveres. […] Passaram a exigir, passaram a não se acomodar e a não aceitar as coisas como um não há nada a fazer, isto tem que ser assim, começaram a questionar «por que é que isto tem que ser assim? O que é que nós podemos fazer para mudar isto?». Olha, tivemos uma situação com a visita à EB 2,3, os alunos do 4º ano tiveram uma visita, os pais é que fizeram o transporte e, então, o professor contou que tinha havido alguns atritos e, então, as mães disseram logo ao professor que deviam fazer alguma coisa, que não podia ficar assim. O professor achou que não era importante estar agora a criar atritos, vieram ter comigo como coordenadora de escola, contaram-me o que tinha acontecido e que achavam que não devia ficar assim, mas que eu é que sabia o que devíamos fazer e eu disse «não, vocês é que sentiram o problema e, portanto, também têm soluções, o que é

que querem fazer?» e elas disseram «ai, eu acho que, pelo menos, devíamos escrever para contar o que se passou e para que nos ouçam, para nos sentarmos à mesa para encontrar algumas soluções para a indisciplina porque os nossos filhos vão ser alunos daquela escola». Foi, de facto, o que aconteceu, acabámos por redigir uma carta e dirigi-la à EB 2,3 e fomos lá recebidas… a reunião não começou muito bem, mas aí as mães também acabaram por começar a responder, quer dizer, a não aceitarem serem tratadas daquela maneira, não é, com tanta frieza e a achar que tinha sido uma ousadia ter escrito. Não foi preciso eu falar, as mães logo começaram a dizer que «não é uma ousadia, nós temos direito, é uma preocupação que nós sentimos, estamos aqui só para conversar, se vamos ser membros desta escola, membros desta comunidade, temos é que encontrar convosco algumas formas de minorar, de resolver estes problemas» e apontaram algumas hipóteses de trabalho, por exemplo, preparar os alunos da EB 2,3 para receber os novos alunos. […]" (Professora Adelaide - Entrevista Nº 9)

5.2. Mudanças ao nível das relações entre pais e filhos

Como já discutimos, as aldeias que integraram o projecto vivem novas ruralidades no âmbito das quais, entre outros aspectos, as relações familiares surgem reconfiguradas pelo efeito conjugado de factores de ordem social, económica, cultural e educativa. Nesta perspectiva, o papel e a acção das crianças no seio familiar surge também redimensionado, porque o olhar que sobre elas é lançado já não se consubstancia apenas pelo sentido da protecção, mas pelo sentido do reconhecimento das crianças como seres com direitos.

Embora com um peso relativo, a dinâmica de participação das famílias no projecto em sede das relações entre a/o escola/jardim de infância e a comunidade não deixou, no entanto, de contribuir para a mudança do estatuto simbólico das crianças enquanto actores sociais com direitos e, neste sentido, de alimentar o processo de transformação das relações entre pais e filhos, resultado este tanto da mudança de atitude dos pais, como da visibilidade dada à acção competente das crianças.

Vejamos, então, quais os sentidos emergentes das mudanças constatadas:

- ***Maior respeito das crianças por parte dos pais:***

"[…] Têm mudado muito, na minha perspectiva. Porque… se até há bem pouco tempo era perfeitamente corriqueiro, se assim posso dizer, ver uma mãe pregar dois estalos

no filho porque ele não quer, não consegue e nhnhnh, ou […] por outro motivo qualquer, hoje em dia isso já é muito mais censurado, portanto, os pais já respeitam muito mais os filhos, isso é o que eu tenho me apercebido […] ao perceberem que nós, imagina que uma criança não quer ficar no jardim de infância, ao verem a maneira como nós conversamos com eles de maneira a convencê-los a ficar eles tentam imitar um bocadinho da nossa maneira de lidar e isso vai provocar um maior respeito e um explicar até a criança perceber porque é que tem que fazer aquilo, eu acho que nesse aspecto, mais até do que se calhar do que noutros, temos, temos mudado a ideia que as pessoas têm de criança, porque até aqui a criança […] tinha que ir para onde eles queriam, fazer o que eles queriam, era assim tipo um animal que eles levavam e faziam tudo o que queriam, hoje em dia acho que respeitam muito mais as crianças. […] Claro que respeitam muito mais!" (Educ. Arminda - Entrevista Nº 2)

"[…] Acho que eles são mais atentos aos filhos, lembra-me que este ano tive uma criança com algumas dificuldades de se adaptar e a mãe apenas achava que ele, pronto, tinha que passar por aquilo e que tinha que superar e depois duma conversa com ela fiz-lhe ver, quer dizer, que o miúdo tinha todo o direito de ter angústia e medos em relação à escola e que ela devia deixar que ele falasse sobre isso e que o devia deixar chorar porque ele ficava agarrado ao portão a chorar e a mãe só lhe dizia «não chores, por que é que choras, tens que ir para a escola» e só quando a mãe percebeu que tinha que falar com o filho e perceber o que é que andava ali a preocupá-lo é que conseguiu que o miúdo deixasse de vir para a escola a chorar, quer dizer, exigia-se ao miúdo um comportamento que não vinha dele, portanto, ele já ficava angustiado mal saía do carro que não podia chorar, que tinha que se comportar como os outros e a mãe ao reflectir comigo percebeu que nunca tinha falado com ele, por que é que ele chorava, o que é que o angustiava e só quando o fez é que o miúdo conseguiu vir para a escola sem problemas […]" (Professora Adelaide - Entrevista Nº 9)

- ***Maior preocupação com o desenvolvimento global das crianças:***

"[…] Eu acho que os pais preocupam-se mais não só com o conhecimento pedagógico dos alunos mas, sei lá, com o tipo de comportamentos e… sei lá, com o aperfeiçoamento de determinadas atitudes, […] no fundo acho que as famílias não vão, ou pelo menos sinto que elas não vão só à escola para saberem porque é que os alunos ou se o filho ou se a filha estão a aprender melhor, acho que se preocupam com o filho ou com a filha num todo e não só naquela vertente pedagógica, não vão só à escola só para saberem informações sobre a vertente pedagógica, vão para saberem sobre o desenvolvimento global. […] claro que se notou perfeitamente […] porque há dois anos atrás um pai ou uma mãe iam à escola era para saber se o filho ia passar de classe e agora não se passa isso, portanto, acho que houve uma mudança completa de 360 graus." (Professora Anabela - Entrevista Nº 6)

- ***Maior preocupação com o futuro da aldeia por referência ao futuro das crianças:***

"Ó Marques, eu tenho estado a pensar naquilo que disse há bocado e acho que se os professores têm a missão de abrir os horizontes dos nossos filhos, então nós pais temos que trabalhar para que eles continuem a querer ficar aqui na aldeia, mas para isso é preciso que a gente se organize e lhes arranje coisas e actividades que eles gostem de fazer porque senão eles não querem ficar aqui quando crescerem. E muito mais porque eles vão continuar a estudar." (Pai do Fábio - Nota de Campo PERVC Nº 45, 27-06-2002)

- ***Maior valorização dos saberes das crianças:***

"Valorizam, no meio rural, então, valorizam muito, mas muito, porque ao perceberem, […] isto é o que eu tenho observado, imagina um conhecimento banal sobre o que é que as vacas comem, […] os pais dão de comer às vacas todos os dias, mas nem se apercebem por que é que lhes dão aquilo, não reflectem sobre isso, mas se o filho lhe dá, lhe explica ou lhe diz «tu estás a dar isso e não dás outra coisa porque a vaca come, a comida da vaca é esta, não é ossos, por exemplo, é feno e milho», eles ficam orgulhosos [e] vêm-nos logo contar «olhe, o meu filho veio-me dizer isto assim e assim porque eu nunca tinha pensado nisso, minha senhora, está a ver o que ele já sabe, está a ver o que já sabe?». E depois eu digo «se você lhe fizer mais perguntas vai ver que ele ainda sabe muito mais», portanto, nessa perspectiva acho que crescemos um bocadinho." (Educadora Arminda - Entrevista Nº 2)

- ***Maior valorização do trabalho escolar desenvolvido pelas crianças:***

"Penso que valorizam muito, valorizam os trabalhos deles, a toda a hora os miúdos me trazem materiais e mais materiais para nós aqui, dizem eles que nós transformamos as coisas velhas em coisas novas e eu penso que sim […]" (Educadora Carla - Entrevista Nº 3)

"Ó D. Isabel, não me diga nada porque o rapaz não se calou um bocadinho que só queria ir à avó para pedir uma história! Andou maluco com a história! A gente teve que o levar à casa da minha mãe para ela lhe contar a história e depois foi do bom e do bonito para escrever a história porque a minha mãe não sabe escrever e tive que ser eu a escrever por ela. Depois aquilo sabe como é, era um português escaganifobético!" (Mãe do Cláudio - Nota de Campo PERVC Nº 24, 25-01-2002)

- ***Maiores preocupações com a ascensão social das crianças:***

"[…] Os pais agora […] preocupam-se com a criança […] não só numa vertente, mas na criança como um todo que tem que ter o seu individualismo, tem de ter a sua individualidade, tem que saber compreender o mundo, tem que saber estar no mundo, tem que aprender para toda a vida, isso eu já noto muitas vezes os pais que dizem: «ai, antigamente os alunos pensavam que tira-se a quarta classe já se sabe tudo, eles têm que pensar que vão aprender para toda a vida não é só porque têm a escolaridade obrigatória que já está tudo resolvido, isto precisa de andar sempre para a frente e cada vez tens mais estudos», portanto, preocupam-se no fundo porque sabem de antemão que, pronto, que eles vivem esse problema porque não têm sequer a escolaridade obrigatória, não é, e a nível de empregos […] têm essa dificuldade em os arranjar, e pensam para os filhos um futuro muito melhor, não é, e acham que não basta só que eles tenham em mente fazer a escolaridade obrigatória devem pensar sempre mais e eu […] já fiz inquéritos aos pais e às pessoas da comunidade e toda a gente acha que a maior parte das crianças deveriam não só frequentar a escolaridade obrigatória, mas tentar sempre chegar ao topo, até à universidade." (Professora Anabela - Entrevista Nº 6)

5.3. Mudanças ao nível das crianças

No que às crianças diz respeito, os dois anos de desenvolvimento do projecto configuraram-se como tempo e espaço da sua construção e afirmação como actores sociais com vez e voz (Oliveira, 2005) nas comunidades que integravam.

Foram objecto de socialização a partir das intenções educativas redimensionadas de profissionais de educação e de actores sociais locais, trabalhando cooperativamente –

> "Eu acho que isto que é bom para desenvolvimento das crianças, vão aprendendo sempre com os outros […]" (Auxiliar de Acção Educativa - Entrevista Nº 11);
>
> "[…] está a rentabilizar-se bastante a sociabilização das crianças." (Professora Anabela – Entrevista Nº 6) –

e, concomitantemente, sujeito da sua própria socialização e da de outros, pares ou adultos, como forma competente de apropriação das condições criadas para o desenvolvimento da sua ordem social (Ferreira, 2004) –

> "Gostei de conhecer colegas novos, de ir ao rio, gostei das professoras, gostei das estagiárias, gostei de ver as casas novas lá em baixo, gostei da chuva, gostei de vestir as camisolas, de fazer o resumo com a professora Milu, gostei de comer no chão, gostei de lanchar numa casa, gostei de saltar nos lagos, gostei de fazer um desenho, gostei de ver um lago cheio de água, gostei de ver um sapo, gostei de cantar a música do «girassol» aqui na escola, gostei de receber o senhor padre e o senhor presidente, gostei que eles os dois comessem na escola, gostei dos bolos, gostei de conhecer uma amiga que foi comigo que andava no 3º ano e de conhecer alguns meninos que foram à nossa beira de Figueira e de mais nada." (Angela, aluna do 3º ano, avaliação de um Dia Diferente).

Em sede de processos de sociabilização alargada em que foram redimensionados e reconfigurados os contextos de aprendizagem, valorizados os saberes das crianças e em que estas consubstanciaram, não raro, demandas integrantes de uma cultura pré-figurativa (Mead, 1970), proporcionando, deste modo, educação de adultos, emergiram mudanças que traduzem sentidos que tanto podem ser tomados por referência estrita às crianças, como à projecção da sua acção nas comunidades envolvidas:

- ***Maior abertura ao mundo:***

"Nós os adultos fomos educados de outra maneira não tínhamos as possibilidades que eles têm e hoje com este programa nós conseguimos um maior relacionamento, um maior convívio entre as crianças, principalmente nessas freguesias mais pequeninas. As crianças notam-se que há seis, sete anos iam para o ciclo e a… eram muito diferentes das crianças de outras freguesias do concelho, eram umas crianças acanhadas, eram umas crianças que ficavam de olhos abertos para qualquer coisinha diferente e ao passo que hoje parece-me que já não há essa diferença, já se relacionam mais facilmente com crianças, professores que antes não conheciam. Este foi o grande contributo deste projecto. Foi óptimo, é um projecto óptimo, é um projecto muitíssimo bom […]" (Presidente da Junta de Freguesia - Entrevista Nº 10)

- ***Mais espontaneidade:***

"Eu acho que mudou a atitude […] das crianças, estão mais naturais… estão mais naturais, mais espontâneas, mais receptivas à abertura, ao contacto com agentes externos, estão mais sociabilizados, adquiriram novas sociabilidades […] digamos que aquele isolamento físico, social, educativo está esbatido, não está superado, não está resolvido, não podemos ter essa percepção, as próprias famílias estão mais abertas ao envolvimento, à participação e a própria comunidade, porque o lugar também é pequeno, está mais receptiva a iniciativas da escola, há novos olhares das crianças e da comunidade sobre a escola, novos olhares e novas actuações […]" (Professora Josefina - Entrevista Nº 7)

- ***Maior cumprimento de regras sociais:***

"[…] a nível de regras sociais… eles começaram a perceber que não são únicos, que há outros meninos que são tanto como eles, que mesmo que morem em sítios diferentes têm que ter as mesmas coisas que eles, têm direito a ter as mesmas coisas que eles, de visitar as mesmas coisas que eles, e outras regras de convivência… não agressão." (Educadora Arminda - Entrevista Nº 2)

- ***Recurso aos poderes públicos como forma de exercício da cidadania:***

"[…] muito com a junta de freguesia, por exemplo, […] passámos a tê-los muito mais nas reuniões e temos muito as crianças ou para agradecer ou para pedir a apontarem a junta de freguesia «podemos escrever à junta ou devemos escrever à junta porque precisamos disto ou daquilo», portanto, descobriram, no fundo, um poder que eles têm, […] o direito de exigir e de agradecer quando as coisas correm bem, quer dizer, várias vezes fui confrontada com essa situação de ter-me esquecido que tínhamos tido uma actividade e que tínhamos tido o secretário ou o presidente da junta e eles no dia seguinte «ó professora, temos que escrever ao senhor J. V. porque ele esteve aqui e fez-nos a fogueira ou deu-nos as prendas», da mesma forma, é como te digo, se sentem que querem umas balizas, não é, e a escola não tem dinheiro eles apontam logo «ah, escrevemos à junta de freguesia para nos pôr aqui as balizas», portanto, acho que acabam por perceber que na vida é assim, não é, há poderes e há órgãos com capacidade de resposta para os nossos anseios" (Professora Adelaide - Entrevista Nº 9)

- ***Maior capacidade de exercer a cidadania nos espaços exteriores à aldeia:***

"[…] Eu tenho a certeza que tenho lacunas, que eles até eram capazes de dever estar muito mais preparados a nível do currículo e não estarem, mas eu acho que eles estão abertos a muita coisa e repara, eles chegam ao ciclo, podem ter dificuldades logo no início, […] mas eles adaptam-se perfeitamente, não têm aquelas crises nem aqueles problemas porque foram para o ciclo, mudaram de ritmo, mudaram de professor, mudaram disto e daquilo, eles adaptam-se, integram-se perfeitamente, participam, inclusivamente nós tivemos uma aluna que tu sabes quem é, a Ana, que foi, este ano foi ela que levou a turma dela estar a pensar para o próximo ano lectivo ir a Santiago do Cacém, foi ela que levou para a escola a ideia e disse tal maravilha aos colegas e à professora que para o ano vão eles […] quando foi para o ciclo falou, falaram do que faziam na escola, quando foi possível falar do possível passeio de estudo ela disse logo que gostava de voltar a ir lá, mas levar os colegas e a própria professora… estão para o próximo ano, portanto, os miúdos quando chegaram lá baixo, começaram a preparar as aulas da área de projecto, disto e daquilo… […] os próprios pais em conversas na escola disseram «olhe, nessa história da área de projecto os nossos não têm dificuldade nenhuma, já sabiam preencher as grelhas, já sabiam fazer aquilo tudo porque estavam habituados aqui a fazer»" (Professora Ana – Entrevista Nº 5)

- ***Sociabilidades alargadas das crianças têm repercussão positiva nas relações intra e inter-aldeias:***

"Não só alguma coisa, mas uma mudança radical, alterou muitíssimo o pensar das crianças, o agir das crianças e também dos pais, porque temo-nos encontrado nos dias diferentes, ainda ontem no passeio de encerramento destas escolas na Maia e não havia diferenças ou separações, as crianças falavam, os pais conversavam, os pais punham os problemas deles com a freguesia, em seguida punha problemas doutra freguesia e pronto e tentava-se resolver ali algum problemazinho, um assuntozinho… o que não se via há anos. Havia muitíssimos conflitos, principalmente entre Campo e Capela […] Mudaram muito, já mudaram muito e estou convencido que vão continuar a mudar porque agora já se encontram crianças de Campo a falar com crianças de Capela, já é muito diferente, já os pais olham para aquelas crianças, olham para os pais daquelas crianças já com outros olhos. Se os nossos filhos se entendem, se os nossos filhos se dão bem, nós temos que os seguir e acho que isso é óptimo, eu penso. […] os nossos filhos abriram a relação entre os nossos filhos e nós vamos segui-los. As crianças, os habitantes dessas freguesias estão-se a observar uns aos outros muito diferente, o relacionamento das pessoas é muito diferente. Ainda ontem constatávamos isso, que as pessoas juntavam-se a conversar, a falar entre as três freguesias e ao passo que antes deste projecto as pessoas juntavam-se um dia, conversavam Campo com Campo, Capela com Capela e Serra com Serra e hoje não, hoje já praticamente não há diferenças, já não há diferenças nenhumas, conversam, trocam impressões, falam sobre os parentescos que existe entre eles… a… há outra relação entre as pessoas." (Presidente de Junta de Freguesia - Entrevista Nº 10)

- ***Novas representações dos habitantes urbanos sobre as crianças de meio rural:***

"Como as crianças começam a fazer algo de diferente, mais igual ao que as crianças de outras freguesias fazem, deixam de ser olhadas como as «coitadinhas», filhas

daqueles «burrinhos» do meio do monte. As crianças, mais estimuladas, são capazes de «dar cartas» em mais áreas […]" (Presidente de Junta de Freguesia - Entrevista Nº 10)

5.4. Mudanças ao nível dos profissionais envolvidos

Nascido na dimensão formal do campo educativo, o projecto teve nos professores e nas educadoras os seus protagonistas primeiros. Implementado numa perspectiva de contributo para o desenvolvimento local a partir da reconfiguração do papel social da instituição escolar construída pela interacção permanente entre acção e reflexão com a participação de múltiplos actores sociais, o projecto constituiu-se como movimento contínuo de transformação para os profissionais envolvidos, pois buscou-se a mudança, mudando. Como afirma Morin,

> "A mudança está presente, na maioria dos casos, de modo inacabado e sempre explorando novas vias para melhorar a qualidade das intervenções" (2004:71).

Próximas deste sentido estão as palavras de uma educadora do projecto convidada a reflectir sobre a presença da mudança no seio dos grupos, quando assinala o seu carácter de contingencialidade:

> "[…] eu a pensar em falar em mudança, realmente só falava nela no ponto de vista que a Jacinta estava a falar, não uma mudança em que nunca mais voltará a ser como antigamente, não, mas falar numa mudança circunstancial, foram-se fazendo, foram-se experienciando mudanças... a... que podem não ser aquelas mudanças, pronto, definitivas […]" (Educadora Leonor - Entrevista Nº 13).

Esta ideia de contingencialidade da mudança emerge, pois, do facto do projecto se ter consubstanciado num movimento permanente em espiral de acção e conhecimento em que os sujeitos foram criando e adquirindo novos modos de raciocínio e agindo de acordo, por um lado, com as necessidades que se lhes iam colocando à medida que o trabalho se ia produzindo e, por outro, de acordo com as possibilidades de acção que esse trabalho ia desocultando ou que, numa perspectiva criativa, se iam desenhando à partida como móbil da acção colectiva. E esse movimento correspondeu a mudança entendida como transformação do sistema de acção (Crozier e Friedberg,

1977) que os profissionais envolvidos enformavam, na medida em que estes puseram em prática novas relações sociais, bem como novas formas de controlo social (id.).

Nesta perspectiva, Crozier e Friedberg propõem que "a mudança é sistémica, quer dizer contingente ao sistema de acção que a elabora e ao qual se aplica." (id.:385, tradução livre, destaque dos autores).

Pensar nas mudanças produzidas no decurso de um processo matriciado e desenvolvido pela/na mudança significa, pois, ter em conta a historicidade e a espacialidade da construção empírica que actores determinados encetaram (Friedberg, 1995) jogando o jogo da acção social (Crozier e Friedberg, 1977).

Sendo os protagonistas primeiros do projecto, aos grupos de profissionais de educação envolvidos eram acometidas responsabilidades múltiplas que implicavam transformações tanto das suas práticas sociais, como pedagógicas na prossecução dos objectivos traçados.

Se, por um lado, essas responsabilidades decorriam de uma lei dos desejos – o projecto – que se tinha colectivamente pensado enquanto mudança para a mudança, por outro, emergiam dos normativos de mudança institucionalmente determinados, o que constituía um cenário de grande complexidade de acção. A sua operacionalização configurou-se, pois, como processo compósito de recuperação de seres e saberes que convocou sentidos de estar e de agir diferenciados, matizados por comportamentos profissionais que ora correspondiam a mudança enquanto resultado positivo da prevalência da vontade de mudar sobre os receios de perda ou sobre a manutenção do status quo, ora correspondiam a resistência enquanto sinónimo da submissão das necessidades percebidas à insegurança e consequente tentativa de manutenção das regras estabelecidas.

Da nossa parte, embora soubéssemos da possibilidade de cada actor, individualmente, assumir atitudes e comportamentos de resistência no processo como resultado de más políticas institucionais –

> "[…] os professores queixavam-se, então as educadoras que eram obrigadas a fazer um relatório crítico, queixavam-se que tinham que o fazer e que ninguém o lia, os professores queixavam-se que tinham que fazer um relatório para a subida de escalão e que ia fechado num envelope não sei para onde, que ninguém lia, se tivessem uma directora de escola, essa talvez lhe passasse os olhos, se não tivesse ele era

> encerrado num envelope e era enviado não sei para onde e penso que essa prática de muitos anos fazia com que algumas pessoas olhassem com desconfiança para esta necessidade ou valorização de se saber o que é que pensam, o que é que fazem, e mostrar que é importante o que dizem... as pessoas ainda não acreditam muito nisso, que aquilo que elas pensam vale a pena e que pode ter importância […]" - Educadora Leonor - Entrevista Nº 13) –,

não tomámos, à partida, a resistência como uma inevitabilidade, uma vez que a processualidade para a qual se pretendia contribuir deveria assentar não numa lógica clínica de prescrição de um medicamento para curar os males – poderíamos, nesta perspectiva, correr o risco de estar a dar o medicamento certo ao doente errado... –, mas numa lógica de desenvolvimento sociocentrado em que cada actor, assumido como competente, contribuiria com o que a sua consciência da situação lhe permitisse dar. A resistência assumia, assim, um papel relativizado e, deste modo, até, um papel de recurso possível como fenómeno que poderia reforçar positivamente a necessidade de aprofundar a reflexão sobre a própria necessidade de mudar.

No caso dos grupos de Amares, embora tal asserção nunca tivesse sido explicitada entre nós e os elementos do Conselho Executivo, ela correspondeu a estratégia de acção, pois, como já referimos, este, no ano de arranque do projecto, não o impôs, desenvolveu-o quem queria a mudança, mudando. Como assinala uma professora, justificando uma perspectiva estratégica de acção desta natureza nos processos de mudança,

> "[…] as mudanças não se fazem à parte, com os professores à parte, os professores têm que ser os primeiros a tomar consciência para que as mudanças aconteçam... porque senão não há escola que seja mudada se os professores não quiserem […]" (Professora Jacinta - Entrevista Nº 13).

E a estratégia resultou porque muitos dos resistentes, à medida que individualmente iam gerindo os pratos da balança configurada, por um lado, pelas suas inseguranças e apegos ao status quo e, por outro, pelo reconhecimento crescente da necessidade de mudar, se foram deixando penetrar pelo clima colectivo de mudança, e, desta forma, passaram a integrar a dinâmica.

A mudança foi, nesta perspectiva, sendo tomada, simultaneamente, como processo individual ou colectivamente consubstanciado e como conquista resultante das demandas que cada actor e a equipa encetaram.

Daí que, embora se possa afirmar a existência de mudança com o desenvolvimento do projecto no seu sentido mais geral, atendendo à variabilidade, espessura ou intensidade dos processos, optemos pela adopção da designação mudanças, uma vez que, nesta perspectiva, consideramos sair reforçado o sentido de construção e de aprendizagem colectiva que a dinâmica alcançada representou. Como referiu uma outra professora, a propósito,

> "[…] Há sempre uma modificação porque por muito poucos que sejam os novos processos, as novas solicitações, as pessoas nunca ficam indiferentes. Só o impacto, só o solicitar-se algo a que não estão habituadas isso já as faz… há sempre pequenas modificações, há sempre pequenas alterações, há sempre novas tomadas de decisão, novos desencadeamentos de acção junto da comunidade, junto de determinados agentes, portanto, há sempre mudanças profissionais. […] (Professora Josefina - Entrevista Nº 7).

Tendo como referência os contornos que o trabalho desenvolvido assumiu no que aos professores e às educadoras diz respeito, enunciemos, então, os sentidos que foram atribuídos às mudanças operadas:

- ***Semente a partir da qual se desenham novas possibilidades de acção:***

> "[…] O que penso é que isso é salutar e que deixou alguma semente, alguma prática nas pessoas e eu penso que essa semente vai ficando, numas mais que noutras, é normal, vai criando raízes mais profundas e talvez não saiam mais dessa linha porque verificaram que dá os seus frutos […] e que os alunos gostam de aprender com esse trabalho de investigação porque também têm que se interrogar e saber o porquê das coisas, porque até aqui isso também não existia, [eu penso que] a semente está lá, que vai ficar e que há colegas que vão continuar a trabalhar, outros poder-se-ão perder e terão que ser puxadas e trabalhadas no sentido de trabalhar essa mudança. […] Mas penso que no meio disto tudo alguma coisa há-de ficar e que muitos professores irão continuar pela vida fora a colher frutos de todo este trabalho que fizeram ao longo destes anos." (Professor Alfredo - Entrevista Nº 13)

- ***Um novo olhar sobre o mundo rural, que se traduz numa valorização dos saberes dos habitantes rurais:***

> "[…] Eu acho que estes anos me têm dado que pensar e muitas vezes o meu pensamento de antigamente se calhar seria… devia ser pejorativo, devia… era de certeza, tudo o que fosse rural se calhar não lhe dava o devido valor e agora que estou lá inserida acho que eles têm muita riqueza a dar e muita riqueza a valorizar e a passar para aquelas pessoas que vivem em zonas urbanas." (Professora Anabela - Entrevista Nº 6)

- ***Trabalho em equipa – a passagem de um registo de funcionamento profissional individualista para uma acção no e para o colectivo:***

"[…] Acho que os professores começaram a… como é que eu hei-de explicar, começaram a ter uma perspectiva de… actividades curriculares ou extra curriculares vista de outro ponto de vista não individualista, mas como colectivo, portanto, deixaram de ter aquele sentido individualista mas de trabalhar para o colectivo […]" (Professora Anabela - Entrevista Nº 6)

- ***Relação de troca e partilha entre professores e educadoras de infância:***

"[…] Ela [a professora Adelaide] deu continuidade, ela conheceu o trabalho do jardim de infância e chegou-me a dizer «ó Carla, eu aprendi muito contigo», eu disse «eu também aprendi muito contigo», aprendemos uns com os outros […]" (Educadora Carla - Entrevista Nº 3)

- ***Maior capacidade de gestão das relações profissionais:***

"[…] De certa forma, o acompanhamento e o darem-nos possibilidade de eu estar em conjunto com outras pessoas, com outros professores, […] com outras crianças, o ter a possibilidade de projectarmos e de prepararmos coisas em conjunto se calhar em termos profissionais enriqueceu-me bastante porque se eu não tenho participado no projecto das escolas rurais se calhar nesta altura havia situações, pronto […] por exemplo, […] eu tinha alguma dificuldade em lidar com situações mais complicadas, por exemplo com colegas […] que estão um bocado no contra […] acho que em relação aos outros, à postura que eu tinha para com os outros, a forma como eu podia reagir às reacções dos outros, acho que o projecto em si, o facto de eu ter trabalhado o ano passado me deu uma capacidade natural de eu reagir às coisas com outra postura, mais segura, mais calma, ser capaz de ouvir, de perceber, de tentar ver o que está por trás de tudo o que está a aparecer, acho que sim, acho que me enriqueceu muito, senti isso […] isso eu aprendi com o projecto das escolas rurais, tu vais ali e pensas que tudo vai e trás e começas a levar, depois tu pensas «não, calma, isto não é assim, deixa ver como é que é a melhor forma de lidar com a situação porque senão eu vou entrar num desgaste e não vou fazer nada»" (Educadora Beatriz - Entrevista Nº 1)

"Foi muito positivo, eu própria aprendi contigo, aprendi a conter os meus impulsos, aprendi a gerir positivamente as minhas actuações, penso que foi crucial ao longo das dinâmicas interactivas em vários domínios, em reuniões formais, em encontros informais, em dinâmicas de programação, reflexão e de avaliação de processos." (Professora Josefina - Entrevista Nº 7)

- ***Interpelação do sistema pelo questionamento:***

"[…] É assim, não se pode mudar nada quando as pessoas não estão com vontade de mudar e assim sinceramente acho que houve pessoas que participaram, se calhar mais este ano, que participaram porque lá está, porque tinham que participar, porque a

escola ia participar e iam participar juntos, sinto que […][as pessoas foram] incomodadas, incomodadas sim, […] porque teve a ver também com situações que não teve a ver propriamente com o projecto das escolas rurais, mas situações de trabalho em grupo [onde] as pessoas foram questionadas, por acaso neste caso foram questionadas por mim e eu fico satisfeita, por um lado, pensar que incomodo assim tanto, porque é bom, ainda bem que incomodo, […] não incomodo […] pela negativa, mas […] passaram-se situações […] variadas, com actividades programadas, com coisas combinadas e as pessoas começaram a falhar […] e depois de eu ter sido incomodativa as pessoas perguntaram-me e eu fiquei contente […] de pensar que, pronto, que se calhar tinha algum peso, ainda bem que o tenho porque pelo menos agora as pessoas têm necessidade de me justificar e falam nas coisas, que era isso que a mim me estava a incomodar […]" (Educadora Beatriz - Entrevista Nº 1)

- ***Novas competências práticas – maior capacidade de pensar, organizar e justificar o acto educativo escolar:***

"[…] Penso que aprendi a reflectir muito, também a Universidade me ajudou, mas faço reflexões trimestrais sobre o meu grupo, sobre o que eu fiz, que necessidades é que eu tenho, que estratégias é que eu vou utilizar para colmatar aquilo que eu necessito com aquele menino, como é que eu hei-de agir com aquele grupo, acho que me tornei muito mais reflexiva. […] tive um suporte teórico muito bom que me faz argumentar, mesmo perante os pais porque, às vezes, a gente fazia, mas não sei se sabia muito bem o porquê, mas eu faço e nas reuniões depois eu explico e faço isto e por isto e por isto e penso que é o melhor e faço explicar aos pais que eles, às vezes, chegam aqui, que eu ainda tenho aqui alguns, como foi o secretário da junta, o senhor V. que chegou aqui «ai, hoje sim, estão todos caladinhos, hoje sim, hoje sim» e eu disse «ó senhor V., por acaso chegou na hora de ser assim», e tento explicar aos pais que na hora em que eles estão nas dinâmicas e nas interacções é muito rico porque eles estão a aprender, e explico sempre isso aos pais porque eles pensam «ah, estão a brincar», mas é a brincar que eles aprendem […]" (Educadora Carla - Entrevista Nº 3)

"[…] As pessoas o que reconhecem é que adquiriram algumas competências, competências de saber fazer. Eu acho que algumas pessoas adquiriram alguma competência no escrever, as pessoas adquiriram alguma competência no planear, no avaliar e eu acho que essas experiências nós vivemos aqui, em experimentar em escrever um projecto curricular, em escrever intenções." (Educadora Leonor - Entrevista Nº 13)

"Uma das coisas que eu notei em todo este trabalho foi o trabalho de investigação em que as coisas faziam-se, mas faziam-se com uma intenção, antes de se fazer qualquer trabalho preparava-se esse mesmo trabalho... o magusto, o magusto antigamente fazia-se... era o magusto, o magusto e pronto, as pessoas iam embora e não havia trabalho nem antes nem depois, agora não, havia um trabalho antes, por que é que se fazia o magusto, qual é o fruto, não é, havia uma preparação e depois de acontecer essa actividade procurava-se fazer uma avaliação da mesma […]" (Professor Alfredo - Entrevista Nº 13)

- ***Interacção entre escolas – estratégia de construção de territórios educativos:***

"[…] Havia escolas onde o ambiente era muito fechado e que só se desenvolviam actividades dentro da escola e nunca para outras comunidades e isso foi já mais que provado que as pessoas evoluíram bastante e tentaram trabalhar pronto, mais por proximidades, não é, se bem que este ano se tentou fazer mais trabalho de juntar

rurais com semi-urbanos, foi o caso da Cruz, não é, mas pronto, […] as escolas acabaram por trabalhar mais ou menos por proximidades umas das outras devido muitas vezes a problemas de transporte e de contactos mais fáceis entre as pessoas, pronto, interagiram muito mais entre escolas […]" (Professora Anabela - Entrevista Nº 6)

- ***Autonomia:***

"[…] Eu este ano senti a tal falta, pronto, que tu dizes que foi estratégica, mas que se calhar agora penso que valeu a pena que tu tivesses feito essa estratégia, de certa forma eu endureci, de certa forma eu agora estou mais… cresci, ou seja, eu ponho-me a pensar nas situações que eu vivi o ano passado, de aflição, de stress de preparação de coisas, de pensar como é que eu vou fazer com que as coisas funcionem se fulana e fulana e fulana não está na mesma onda, como é que eu vou fazer? E, pronto, e fui-te pedindo sempre ajuda para saber qual seria a melhor maneira de agir, se calhar este ano eu não precisei disso, não quer dizer que não tenha sentido a tal falta, mas sinto que estou mais autónoma, mais segura, que estou mais capaz de olhar para as coisas e olhar para as pessoas e olhar para as programações e pensar assim «pronto, deve haver maneira de fazer isto doutra forma, de contornar a coisa […]»,[…] algum cunho de segurança, acho que, pronto, também tem a ver com o projecto, também a ver contigo, também a ver com um conjunto de situações que eu vivi o ano passado através do projecto que me fizeram crescer realmente, quer dizer, a minha postura com as mesmas pessoas do ano passado que este ano é completamente diferente […]" (Educadora Beatriz - Entrevista Nº 1)

"[…] Reparou-se que, num segundo ano, as pessoas que ficaram connosco já naturalmente trabalhavam e eu que tive o privilégio de ir aos dois Conselhos de Docentes a... notei isso, que as pessoas já naturalmente trabalhavam muito melhor e a prova foi os projectos curriculares que as pessoas fizeram, umas melhores, outras piores […]" (Professora Jacinta - Entrevista Nº 13)

- ***Adopção de novas estratégias de ensino-aprendizagem:***

"Sei lá, até descobrir novas estratégias para explorar determinados assuntos, eu nunca tinha feito um guião, por exemplo, antes de entrar para o projecto eu ouvia falar em guião mas nunca tinha feito nenhum nem nunca tinha visto nenhum, foi uma das coisas que eu aprendi, percebi para que é que servia um guião. Quando trabalhamos nos primeiros anos ao nível de estruturar uma ficha de diagnóstico, portanto, […] daquele projecto do ambiente [do] IPAMB, também achei muito interessante, muito leve, dos miúdos entrarem profundamente em determinados assuntos, viu-se o ano passado no dia diferente em Campo eu fiz as fichas que foram feitas de estudo das várias etapas por onde nos parámos à subida do monte de São Pedro foram baseadas nessa ideia do projecto IPAMB e acho que os miúdos acabaram por alargar muito mais as suas aprendizagens de uma forma muito brejeira como se costuma dizer, não aprofundando, e não pondo aquilo num aspecto muito pesado, não é, acho que os miúdos captam muito mais as coisas fazendo, sei lá, mais a nível prático, «vai recolher uma folha da árvore que estás a observar», mais num sentido prático não no sentido de observar só, e de relatar, tão livresco" (Professora Anabela - Entrevista Nº 6)

"[…] Essa mudança também em mim é muito, é muito lenta, não é, mas saídas, processos completamente diferentes daqueles que usavam aqui há uns anos tudo isso, por exemplo, este ano tenho quase que me justificar perante os pais, principalmente o livro do estudo do meio do 2º ano, do 1º ano não comprei, porque, é

claro, as crianças deram o estudo do meio muito diferente do que o livro aponta […]" (Professora Maria da Luz - Entrevista Nº 8)

"[…] Inovações […] nas práticas pedagógicas […] eu penso que, por exemplo, aqui em Figueira é bem visível a nível do 1º ciclo, penso que a professora Adelaide a nível de sala de aula acho que tem práticas inovadoras […] aqui em reunião eu […] uma vez disse que é partindo desses projectos e das vivências […] que os meninos têm e destes projectos que eles vão rentabilizar na escola porque o facto de ter um livro e ir trabalhar um texto que até não tem nada a ver com aquele contexto ou que até não tem nada a ver com aquelas crianças, quer dizer, o menino está desincentivado enquanto que falar duma vivência que teve, de um Dia Diferente, pode fazer português, pode fazer matemática, pode fazer estudo do meio, pode fazer tudo, expliquei aqui numa reunião que estávamos aqui professoras e educadoras, isto para as fazer perceber o que era o Dia Diferente e também para as incentivar a terem brio no Dia Diferente porque tínhamos ido a Dornas e ia ser o nosso […]" (Educadora Carla - Entrevista Nº 3).

6. Fragilidades dos processos desenvolvidos

"O nosso Conselho de Docentes considerou que o trabalho deste ano foi muito positivo. Houve muita dinâmica e reflexão entre nós e conseguimos envolver muito os pais e a comunidade. Os Dias Diferentes foram um bocado o motor desta dinâmica porque nos obrigaram a trabalhar em conjunto. Mas a este nível ainda é preciso melhorar porque ainda se verifica uma certa tendência para que cada pessoa se isole. Os pais e a comunidade aderiram muito bem às nossas propostas. Outro aspecto muito importante teve a ver com a socialização das crianças. Achámos que nunca como este ano as crianças partilharam tanto umas com as outras e participaram em muitos pequeninos projectos que lhes proporcionaram muitas aprendizagens. Outro aspecto tem a ver com as práticas pedagógicas. Achámos que já mudou muita coisa, mas ainda falta mudar muitas outras. Ainda estamos muito agarradas aos livros, aos manuais e é preciso mudar as coisas a este nível. Por último, considerámos que o nosso trabalho este ano foi muito difícil porque tínhamos muitas coisas para fazer. Foram-nos pedidas muitas coisas ao mesmo tempo e nem sempre a gente conseguiu dar resposta a tudo. Mas o balanço é positivo." (Professora Maria da Luz – Nota de Campo PERAM Nº 53, 10-07-2002)

"As escolas caminharam à sua maneira e desenvolveram processos para problematizar a escola e se transformar em agente de desenvolvimento local e também para promover mudanças nas práticas educativas. Concluiu-se também que se construíram novos olhares sobre a escola rural e que houve mais gente a olhar para ela, como por exemplo, os pais, as autarquias e a comunidade no sentido geral. Para o próximo ano concordou-se que se deve manter o trabalho em rede e que se deve intensificar estratégias que ajudem à partilha de poder na sala de aula, pondo os alunos a serem participantes mais activos." (Professora Jacinta – Nota de Campo PERAM Nº 54, 16-07-2002)

Estes dois discursos sintetizam muita da riqueza do trabalho que foi realizado. Explícita ou implicitamente, e porque foram proferidos em contexto de avaliação do projecto, aludem também ao que ainda é preciso mudar.

Durante dois anos lectivos, o projecto configurou-se como processo no qual participaram actores com estatutos e papéis sociais diferenciados, de

forma aprendente, através de dinâmicas co-construídas. Tendo sido processo de construção colectiva contínua de alternativas na mudança e para a mudança, os meandros reflectidos do seu desenvolvimento possibilitaram a emergência da consciência sobre os pontos nevrálgicos das acções encetadas ou a encetar, tanto por referência à sua função social, como às suas implicações do ponto de vista técnico, no que ao exercício da profissão docente diz respeito.

Nesta perspectiva, cruzando toda a análise das actividades desenvolvidas com a das mudanças que se operaram, verifica-se que o projecto, correspondendo a tempos e a espaços de vida vivida que lhe conferiram o desígnio de processo, foi uma construção sempre inacabada porque as forças e as fraquezas individuais e colectivas em presença foram tendo, no seu seio, pesos e medidas diferentes que, ora a faziam avançar, ora a faziam regressar a estádios de menor desenvolvimento.

Embora se constituindo como desenvolvimento normal de uma construção humana, estes avanços e recuos não deixaram, contudo, em vários momentos, de transparecer fragilidades processuais decorrentes, naturalmente das idiossincrasias dos actores participantes e, particularmente, dos professores e das educadoras, pois foram eles os primeiros protagonistas do projecto.

A análise que se apresenta neste ponto decorre, portanto, desse protagonismo.

Como já oportunamente discutimos, a nossa participação radicou no pressuposto do contributo para um processo emancipatório dos actores envolvidos. A sua operacionalização configurou-se pelo efeito conjugado de acções de intervenção activa nos processos de construção e aprendizagem colectiva que tiveram lugar e de atitudes e comportamentos de escuta. Longe de significar passividade, esta escuta correspondeu a um modo de estar estratégico de criação de condições para a emergência de cidadanias, o que significou contribuir para o estabelecimento de um clima colectivo de libertação da palavra, uma das condições essenciais para o exercício cidadão.

A gestão de uma participação consubstanciada por estas duas dimensões não foi fácil ou linear e constituiu-se como forte elemento de aprendizagem social para nós, pois se, por um lado, tínhamos consciência do

poder simbólico que representávamos, ganhando forma para os outros actores do projecto na mobilização de saberes que fazíamos, por outro, tendo partido para o terreno assumindo o reconhecimento da existência e importância dos saberes dos seus actores, a participação teria sempre que traduzir-se por acções que afirmassem o equilíbrio entre saberes diferentes numa perspectiva de construção democrática da cidadania, logo, inclusiva.

A dificuldade e a não linearidade desta gestão decorreu, assim, do conflito que vivemos permanentemente pelo facto de não querermos sobrepor o nosso conhecimento ao dos outros actores do projecto, porque se, por um lado, estes, em múltiplos momentos, solicitavam que o afirmássemos através da atribuição simbólica que nos faziam de maior capacidade de mobilização de saberes, por outro, estando em causa uma aprendizagem democrática, essa mobilização não poderia significar o reforço da afirmação do saber académico e científico que coarctasse possibilidades de construção da autonomia dos professores e educadoras envolvidos, que possuíam saberes que precisavam ser valorizados e recuperados para a acção colectiva.

Este conflito decorria, pois, dos valores éticos emergentes dos pressupostos de construção científica que subjazem a uma i-a numa linha emancipatória e, concomitantemente, das preocupações com uma construção da ciência com validade catalítica (Beach, 2003).

Uma das fragilidades processuais detectadas está associada à autonomia dos profissionais de educação envolvidos e foi particularmente sentida na etapa de reinvenção de possibilidades de reflexão e de acção e de autonomização dos actores, que correspondeu ao segundo ano de desenvolvimento do projecto.

Numa perspectiva de reforço dos contributos para a autonomização dos professores e educadoras a nossa presença e participação no projecto foi estrategicamente diminuída durante o tempo correspondente a esta etapa. Por outro lado, e como defende Costa (1986:145), porque “o rigor da pesquisa está também dependente da capacidade de dosear, no terreno, e de objectivar na análise essas formas de implicação”.

A operacionalização desta estratégia suscitou alguma controvérsia no seio dos outros co-investigadores, pois o exercício da sua autonomia foi colocado em questão. No entanto, e como afirmámos sempre, só podíamos ter

agido desta forma, uma vez que, gerindo o conflito de que falámos anteriormente, tínhamos consciência de poder estar a alimentar algumas dependências que, em termos de um projecto que tem em vista o desenvolvimento, teriam o efeito exactamente contrário ao pretendido. Estes profissionais foram, de facto, desafiados a serem-no em autonomia, gerindo as dependências em que exerciam a sua profissão sem a presença constante de um investigador que permanentemente os interpelava e às realidades em que nos movíamos.

Durante este período de tempo foi notória a dificuldade, da parte de vários dos professores/educadoras, em manterem o ritmo de reflexão e de acção porque se tinham pautado as etapas anteriores do projecto, o que evidenciou um exercício profissional periclitante em termos da operacionalização das intenções de partida que colectivamente tinham construído, e reforçou os sentidos e a pertinência da estratégia do nosso afastamento. Esta periclitância radicou, por isso, essencialmente, na discrepância entre intenções e a sua materialização através de acções concretas na ausência de um elemento dinamizador. O facto foi por nós constatado em alguns encontros e também assinalado por outros actores, particularmente nos momentos de entrevista. Tomemos, a propósito, os discursos de uma educadora e de uma professora:

> "[…] Eu não sei até que ponto as pessoas já estão preparadas para se auto-dinamizarem, se não precisarão de um coordenador, de uma pessoa que de vez em quando deite uma acha para a fogueira, não sei se as pessoas já adquiriram essa capacidade, pelo menos algumas eu acho que sim… por aquilo que eu tenho conversado, algumas acho que sim, agora a maioria acho que não." (Educadora Arminda – Entrevista Nº 2);

> "[…] Só se fazia trabalho conjunto, trabalho em parceria, quando o rosto do projecto estava presente ou o impulsionava ou então para se mostrar resultados mais visíveis porque, na prática, quando era preciso tomar decisões, preparar estratégias, delinear caminhos, eu acabei por me ver sozinha […] as pessoas não souberam aproveitar nem compreenderam… nem todas, nem todas souberam compreender o teu agir estratégico… e a oportunidade que tu lhes deste delas crescerem. E penso que nisso foi uma pena que as pessoas não soubessem aproveitar. Eu talvez já trazia sensibilidade, soube-te compreender e ganhei muito com isso e pessoas como eu ganharam […] em termos pessoais, em termos profissionais […] porque tu […] foste mais o suporte inicial, mas embora tu não [estando] presente a gente sabia que tu também qualquer coisa podia sempre contar contigo. Havia sempre uma plataforma de suporte e de que podíamos contar contigo na programação, na planificação, na reflexão, na tomada de consciência, na delineação de novos projectos, na clarificação de processos, no arriscar […] de determinados caminhos" (Professora Josefina - Entrevista Nº 7).

A dificuldade verificada, e ainda relacionada com as questões da autonomia, resultou do efeito conjugado da falta de tradição de trabalho em equipa com o tempo diminuto de vivência cooperativa durante o projecto e também com a entrada de novos professores e educadoras como resultado da mobilidade docente. Não obstante todas as mudanças operadas, a questão foi sempre problemática, verificando-se, em alguns casos, dificuldades significativas na manutenção de um trabalho realizado em cooperação. Como refere a mesma professora anteriormente citada,

> "[…] Quando cada escola hospedeira também preparou o seu Dia Diferente, cada escola fechou-se em si e escondeu dos profissionais implicados aquilo que todos nós deveríamos ter preparado em conjunto. Ora, se isto aconteceu uma, duas vezes, à terceira vez que era eu a escola hospedeira o sentimento de pertença e o trabalho cooperativo que era suposto haver não aconteceu. Então, eu como profissional também quis mostrar que era capaz de fazer as coisas sozinha, no fundo tendo a consciência que estava a contrariar o espírito do próprio projecto, mas que pela postura das colegas, de algumas colegas, posso dizer a maioria, […] motivou que eu agisse assim, porque eu no início, eu e outras colegas, poucas, estávamos dispostas a trabalhar de acordo e abraçámos e quando aderimos ao projecto foi para abraçar as dinâmicas que o projecto supunha. O mesmo foi contrariado, e falo por mim, pelas próprias posturas e pelos procedimentos que o corpo docente assumiu. […] se deveu… em primeiro lugar […] a uma cultura de individualismo em termos profissionais muito arreigada e a uma certa competição em termos profissionais. Uma escola ter que ser melhor que outra. Não melhor e não numa base de sinergias, de parcerias, de nos enriquecermos uns com os outros, mas de um ser melhor que o outro, ora isso não leva a nada […] E depois há outra coisa, nas reuniões as pessoas não têm a coragem de assumir as posições que tomam, as pessoas continuam a esconder e a não querer revelar os seus pontos críticos, querem continuar a passar uma imagem de que tudo são capazes, que são um poço de talentos e isso do meu ponto de vista revela duas coisas, ou estes dois profissionais que tomam consciência de certos processos e ficam eternamente insatisfeitos e questionam ou se o problema será nosso ou se será dos outros, se a culpa será nossa, se nós como profissionais somos uma nulidade e então os outros? Mas no entanto temos a coragem de expor os nossos pontos críticos, as debilidades porque as sentimos, os nossos constrangimentos […]" (Professora Josefina - Entrevista Nº 7)

Das dificuldades ao nível do trabalho em equipa, pela persistência de um individualismo profissional vincado por longas décadas de existência, decorreu uma outra fragilidade processual – a interacção entre as várias instituições escolares participantes no projecto. Não obstante tudo o que se fez e se conseguiu, e precisamente por se ter ganho a consciência da sua importância, esta interacção foi sentida como ainda insuficiente:

> "[…] Penso que nos faltou, se calhar, ter alargado, ter diversificado mais os Dias Diferentes, ter criado outros momentos entre turmas, entre outras escolas, [podíamos] ter desenvolvido um outro tipo de trabalho a nível de turmas e não só naquele momento formal do Dia Diferente, não é, podiam ter ocorrido quase diariamente ou

> semanalmente encontros e partilhas e […] teríamos ganho com isso e tê-las alargado, de facto, a outras escolas e a todas as escolas." (Professora Adelaide - Entrevista Nº 9)

Outra das fragilidades detectadas, no que à escola do 1º CEB diz respeito, situa-se ao nível das práticas pedagógicas. Apesar de todo o vasto conjunto de alternativas que se vivenciaram com o desenvolvimento do projecto, muitos professores ainda mantêm práticas pedagógicas muito tradicionais e pautadas pela utilização de manuais escolares, que configuram uma escola demasiado organizada a partir de cima. Como assinalaram duas professoras, a escola mantém fortes marcas de um trabalho pedagógico livresco:

> "[…] [O trabalho ainda é um trabalho demasiado livresco no sentido do enciclopédico], a minha luta é exactamente essa, não é, e eu penso que este ano já foi melhor, este ano já foi melhor, mas nada parecido com aquilo que se quer, eu penso que ainda estamos muito agarrados… é uma bengala […] eu penso que o facto […] de haver um livro faz com que o professor vá para a sala sem pensar o que é que vai fazer, portanto, a planificação do professor, a exigência de planificação estava exactamente em processos… eu não digo livres, nós temos que nos cingir a um programa, tudo bem, mas se aquele programa fosse dado com experiências do meio e depois cada vez mais alargadas, eu penso que, metendo aí toda a relação das crianças umas com as outras, de partilha com os outros, dos conhecimentos que iam fazendo, eu penso que era muito interessante, as experiências, as descobertas, sem estarem agarrados ali à ideia do manual […] eu penso que limita, […] e depois esta chuva de manuais que estamos cercados, não é, […] parece que é lixo, um pouco, porque… […] eu gostaria muito de não comprar livros e que fosse assim uma aprendizagem sempre muito concertada, sempre muito planificada entre mim e eles e fôssemos subindo assim, fazendo assim os nossos próprios processos" (Professora Maria da Luz - Entrevista Nº 8)

> "[…] Ainda temos uma escola muito reprodutora do modelo tradicional, e muito presa aos manuais e muito presa ao currículo e, portanto, se criam muito pouco dinâmicas na turma e com a turma." (Professora Adelaide - Entrevista Nº 9)

Por último, as relações inter-institucionais são outro dos aspectos assinalados em que se verificaram fragilidades, essencialmente no que respeita às interacções com as Juntas de Freguesia.

Na verdade, a tradição de exterioridade da escola face à comunidade que serve e, particularmente, pelo facto desta se constituir como representante de um Estado que sempre sonegou a aldeia a níveis diversos, obstaculiza a que muitos dos representantes dos poderes políticos recentemente constituídos olhem para ela como factor de desenvolvimento do local (Jean, 1997). Como refere Amiguinho, a

> "constante histórica da coexistência de forças contraditórias nos processos de mudança que interferem ou se reflectem nas relações entre o global, o nacional e o local ajuda a perceber as transformações sociais e educativas à escala local" (Amiguinho, 2004:104).

Daí que, apesar de todos os esforços encetados pelos vários profissionais envolvidos, em várias situações se tenha verificado um alheamento do poder autárquico mais próximo – a Junta de Freguesia – relativamente ao trabalho das escolas e dos jardins de infância, como se pode ilustrar através do discurso de dois elementos do projecto:

> "[…] Ele nunca participou numa reunião do jardim de infância e foi convidado sempre, porque não pode, porque não tem tempo […]" (Educadora Beatriz - Entrevista Nº 1)

> "O presidente de Capela, digo-lhe, para a freguesia tem feito muito, para as escolas é péssimo, não pode haver coisa pior para as escolas, não pode haver coisa pior. […] Este presidente é forreta, para as escolas é péssimo… é péssimo… e depois domina… ele domina a freguesia e inventa muitas coisas, ele domina as mães" (Auxiliar de Acção Educativa - Entrevista Nº 11)

Não obstante a pertinência, em termos analíticos, da referência a questões justificativas das fragilidades constatadas, não menos pertinente é, para a análise, fazer alusão a uma dimensão que, como muito bem nos chamaram a atenção alguns co-investigadores (Educadora Beatriz, Professores Joaquim, Josefina, Maria da Luz e Joaquina) depois de terem estudado este relatório, é essencial para se compreender a observância de determinados problemas no decurso do projecto – o tempo.

Se é verdade que às fragilidades detectadas subjazem razões radicadas tanto no exercício profissional dos professores e das educadores como nos outros actores sociais que rodeiam a escola, não é menos verdade que o factor tempo é decisivo na sua superação, uma vez que uns e outros encetaram processos de aprendizagem de uma interacção que se consubstanciam por tempos diferenciados de apropriação em que, concomitantemente, cada actor envolvido vai tentando assegurar as suas zonas de incerteza no contexto de mudança.

No caso dos professores e das educadoras, enquanto sujeitos de um processo de aprendizagem e de construção de mudanças, pela mudança, cuja responsabilidade de acção junto de outros ganha mais sentido observando-se

o princípio do cuidar em contraponto com o do intervir, evidencia-se a necessidade do cumprimento de temporalidades processuais longas (Correia, 2005b) para que das fragilidades se passe, consistentemente, para níveis de autonomia que correspondam a verdadeiros exercícios de cidadania com sentido de produção de sociabilidades e de construção do direito de fazer escolhas (id.).

7. Síntese

Neste capítulo, reflectiu-se a processualidade da acção educativa desenvolvida em meio rural a partir das escolas e dos jardins de infância envolvidos no projecto, discutindo-se, deste modo, os sentidos do que foi uma construção colectiva orientada pela ideia da possibilidade de mudança.

Múltiplos foram os factores e elementos que influenciaram e que consubstanciaram os processos de reflexão e de acção dos actores participantes, transformando o desenvolvimento do projecto numa i-a compósita e complexa.

O tempo em que o projecto aconteceu foi marcado por políticas públicas no campo educativo eivadas de intenções de mudança, tanto ao nível da administração e gestão das escolas, como da organização curricular, que se traduziram por uma produção excessiva de normativos e, consequentemente, de solicitações numerosas aos professores e educadoras.

Este excesso de solicitações provocou fortes constrangimentos junto dos profissionais envolvidos e, nesta perspectiva, o projecto ganhou forma, particularmente nos grupos do concelho de Amares, numa tensão permanente entre duas lógicas distintas – a lógica de funcionamento do sistema e a lógica de funcionamento em projecto; por outras palavras, entre o que se tem que fazer porque a Lei assim o obriga e o que se quer fazer de acordo com a lei dos desejos – o projecto enquanto tradução de intenções educativas localmente radicadas.

O equilíbrio encontrado foi várias vezes precário, pois uma lógica obrigava à urgência e outra precisava de tempo para se afirmar. Na

precariedade deste equilíbrio residiu o possível em que o projecto se transformou enquanto marca de uma dinâmica colectiva de aprendizagem na mudança e para a mudança.

Para que o projecto se desenvolvesse foi essencial a constituição de grupos de trabalho, tendencialmente transformados em equipas de reflexão e de acção pela cooperação entre pares, pois só deste modo fazia sentido construir-se a possibilidade de reconfiguração e de redimensionamento do acto educativo escolar que se almejava. Acresce, que só através de uma vivência em equipa de cooperação se tornaria exequível a conquista da autonomia dos actores, construída pela gestão continuada das dependências, ou seja, pela gestão das interacções estabelecidas no seu seio.

Seriam também estas equipas de profissionais, simultaneamente, o tempo e o espaço de indução e alimento do/para o estabelecimento de novas relações com as comunidades envolvidas e a sede da gestão das interacções daí decorrentes.

As equipas constituídas e em construção permanente foram, portanto, a base de partida para a rede de sociabilidades em que o projecto se transformou.

Ao longo de dois anos de trabalho o projecto consubstanciou-se pelo desenvolvimento de múltiplas actividades.

O primeiro destaque vai para os Dias Diferentes, pois estes constituíram-se como o principal elemento agregador dos sentidos das mudanças que se pretendiam e que se perseguiam. Foi a partir da ideia da sua realização que se operaram as demandas de mudança pela mudança sintetizadas em acções de planificação, organização, realização e avaliação – entre pares de profissionais, entre estes e as crianças em sala de aula/jardim de infância e as comunidades, entre as crianças.

Por todo o vasto conjunto de dimensões que encerraram, os Dias Diferentes, globalmente, emergiram como a festa do espaço local através de cidadanias inter-locais, que traduziram sentidos interpenetrados de afirmação da existência da aldeia, orgulho da terra, animação e valorização do local, promoção de novos olhares sobre o que existe e da criação de novas infraestruturas locais, promoção da participação da comunidade, quebra de rotinas escolares, promoção de aprendizagens significativas, educação na

diversidade e para a diversidade, elevação da auto-estima das crianças e promoção de sentimentos de igualdade entre as crianças.

O segundo destaque direcciona-se para as reuniões com as famílias, que consubstanciaram processos e sentidos de co-construção do acto educativo escolar enquanto educação de adultos.

Para que os Dias Diferentes se realizassem não bastava que houvesse equipas de professores e educadoras constituídas; tornava-se necessária a participação de outros actores que concorrem para o acto educativo escolar e, nesta perspectiva, as famílias constituíam-se como o elemento fundamental a envolver e a implicar no processo.

Embora ao nível do jardim de infância o envolvimento parental fosse já, na maior parte dos casos, uma realidade, o mesmo não acontecia com as escolas do 1º CEB. Nestas, as relações com as famílias eram ainda muito marcadas pela formalidade decorrente da prestação de informações sobre algumas intenções educativas e, particularmente, sobre o percurso escolar das crianças em períodos determinados do ano lectivo. De uma forma geral, as famílias eram tomadas apenas como recursos a quem se recorria quando se considerava importante ou necessário o seu contributo para iniciativas da instituição escolar.

Com a necessidade de organização de actividades que pressupunham uma participação alargada de actores, a situação viria a alterar-se.

Em vários casos, a realização de reuniões com as famílias em ordem ao desenvolvimento de Dias Diferentes transformou-se no primeiro contributo para a quebra da exterioridade da escola em relação à comunidade, pois, pela primeira vez, a instituição tinha necessidade de desocultar o trabalho escolar e justificar os sentidos que lhe atribuía. Nesta perspectiva, dava-se início a um processo de assunção das famílias como parceiros co-autores do acto educativo escolar, traduzido pela afirmação pública da importância das suas competências e saberes, o que significou distribuição de poder e, assim, processo de construção da democracia pela participação alargada.

Se numa primeira instância foram os Dias Diferentes que determinaram a realização de reuniões com as famílias, a partir do momento em que a comunicação se estabeleceu e se começou a tornar cada vez mais espessa elas passaram a integrar muito do trabalho de planificação e organização de

outras iniciativas. Neste sentido, as reuniões transformaram-se em tempo e espaço de aprendizagem cidadã, pela cidadania, constituindo-se como processo de educação de adultos norteado pela ideia do desenvolvimento das crianças. Para muitas das famílias a participação na/no escola/jardim de infância, integrando uma dinâmica de construção colectiva, correspondeu, seguramente, e restringindo-nos ao seu local de residência, ao único tempo da afirmação da sua cidadania no espaço público além da participação nas eleições.

O terceiro destaque vai para os passeios e visitas de estudo, pois vários casos houve em que os seus sentidos e as suas funções sociais, pelo desenvolvimento da rede de sociabilidades em que o projecto se foi transformando, se redimensionaram e reconfiguraram. Muitas destas iniciativas passaram de estratégia pedagógica operacionalizadora de uma acção educativa escolar em ordem à diversificação dos tempos e contextos de aprendizagem das crianças a intervenção educativa comunitária em meio rural.

Uma escola e um jardim de infância mais recontextualizados e consubstanciados pela participação de mais actores não trabalham apenas para as crianças, não obstante serem elas a sua primeira causa; fazem-no também para actores sociais de outras gerações. Nesta perspectiva, além das saídas para o espaço da aldeia ou das aldeias vizinhas, ou até mesmo para locais próximos geograficamente, mas situados fora das fronteiras concelhias, para que as crianças tenham a possibilidade de se enriquecerem pessoal e socialmente, a instituição escolar passou a organizar passeios e visitas de estudo em que participaram as crianças e as suas famílias e, não raro, amigos das freguesias vizinhas.

Se a realização dos Dias Diferentes se constituía como tempo e espaço inter-locais, que permitiam conhecimentos e reconhecimentos mútuos, as saídas para espaços geograficamente distantes permitiam um alargamento de horizontes consubstanciado pelo contacto com novas culturas numa vivência intensa de relações intergeracionais, o que reforçava e redimensionava a aprendizagem colectiva do local.

O quarto destaque da rede de sociabilidades do projecto foi a ExpoFesta da Educação, uma iniciativa em que participou apenas o grupo do concelho de Castelo.

Este evento foi um tempo e um espaço alargados de mostra e troca de projectos organizado na perspectiva da valorização das dinâmicas e culturas locais.

Contrariamente ao que se verificou com a participação das escolas e jardins de infância da cidade, em que as famílias apenas contribuíram para a iniciativa como recursos, as pequenas estruturas escolares de meio rural apresentaram-se na cidade, dando testemunho de uma construção educativa colectiva e socialmente abrangente, em que tão protagonistas foram as crianças como as suas famílias. Dada a forte presença das aldeias envolvidas no projecto, a ExpoFesta constituiu-se como processo de valorização do rural no espaço urbano.

Na verdade, a dinâmica alcançada permitiu uma grande mobilização das famílias e várias das actividades da iniciativa foram essencialmente por estas animadas. Destaca-se aqui a participação no arraial minhoto, em que se apresentaram, no centro, tradições do mundo rural.

Como resultado de uma linha do trabalho de estreitamento das relações entre a/o escola/jardim de infância e a comunidade, os processos de construção daquela participação sintetizaram vários dos sentidos do projecto, colocando em acção concomitante ou paralela crianças e adultos na busca de possibilidades de afirmação dos saberes e das culturas das aldeias envolvidas. A este nível releva-se o trabalho conjunto das famílias de duas aldeias que, reunindo esforços e rentabilizando recursos, recuperaram duas tradições em desuso – a cornetada e a «sarração» da velha.

O quinto destaque vai para o Piquenicão. Esta iniciativa foi também exclusiva do grupo de Castelo e correspondeu à quarta edição.

O Piquenicão foi um Dia Diferente ainda mais diferente que todos os outros – realizou-se a um Sábado, contou com a participação alargada das comunidades envolvidas e funcionou como encerramento do ano lectivo.

Pela dimensão e projecção social de que se revestia, esta iniciativa colocou aos vários actores envolvidos, particularmente aos profissionais e às famílias, novos problemas de organização, de mobilização, rentabilização e gestão de recursos.

Como estava em causa o orgulho de uma aldeia que era hospedeira de outras, tudo se fez e inventou para que o evento superasse as edições

anteriores. Nesta perspectiva, o processo de organização, para quem recebia, constituiu-se como a prova da sua capacidade e competência em direcções múltiplas – assegurar todas as condições logísticas da realização do Piquenicão: arranjar um espaço à altura de receber as visitas, apetrechá-lo com as infraestruturas razoáveis para uma concentração elevada de pessoas e a realização de ateliês com crianças, decorá-lo de acordo com o sentido de festa que a iniciativa encerrava, planificar, organizar e gerir as condições de realização de um grande almoço; assegurar a animação do dia: preparar materiais para a realização dos ateliês das crianças, pesquisar sobre actividades de palco a desenvolver pelas crianças e pelos adultos, ensaiar as representações.

Conseguida a organização através de exercícios vários de cidadania activa, a realização do Piquenicão configurou-se como uma festa inter-local que, a acrescentar a outras já realizadas, correspondeu a factor de visibilidade social alargada da construção participada do desenvolvimento, em meio rural, pela educação.

O sexto e último destaque da rede de sociabilidades criada diz respeito às Feiras do Euro, que foram actividades de contributo da/do escola/jardim de infância para a sensibilização e informação das populações acerca da moeda única europeia.

Nestas iniciativas ganhou particular relevo a participação das crianças do 1º CEB, embora as dos jardins de infância também tivessem tido uma intervenção activa. Na escola procedeu-se a um trabalho pedagógico que possibilitasse a informação e o treino das crianças relativamente ao uso da nova moeda. Desenvolvidas as novas competências, as crianças, durante as Feiras, orientaram e geriram situações de compra e venda de produtos, ensinando as respectivas famílias a manusear o euro. Nestas situações foram notórias a facilidade das crianças e a dificuldade dos adultos com a nova moeda.

O trabalho realizado a este nível permitiu a afirmação das crianças como actores competentes, nomeadamente socializando os adultos na mudança que a própria situação encerrava e para a mudança que a curto prazo se iria instituir.

Destas Feiras do Euro destaca-se a realizada na aldeia de Figueira, do concelho de Amares, pois foi uma iniciativa com grande impacto na comunidade. Enquanto que as outras se desenvolveram num cenário de faz de conta, esta enformou-se num cenário real de feira, tipo arraial minhoto, com compra e venda de produtos feitos pelas crianças e oferecidos pelas famílias, música e dança tradicional. Foi uma actividade realizada estrategicamente num tempo próximo das festividades da aldeia, o que fez com que a própria Junta de Freguesia considerasse importante, no ano seguinte, integrá-la nas comemorações festivas locais.

Quanto à participação global das crianças na construção do projecto, verificou-se que esta aconteceu na justa medida da mudança que se operou nos adultos que com elas interagiram, particular e decisivamente nos professores e educadoras, mas também pela conquista que as crianças fizeram do seu espaço de cidadãos ao apropriarem-se, de forma competente, das margens de liberdade que essa mudança provocou no seu quotidiano enquanto alunos e enquanto crianças no espaço familiar. Queremos com isto dizer que a participação das crianças foi tanto maior ou menor consoante a representação a seu respeito, enquanto actores sociais com direitos, foi integrando as formas de pensar e de agir dos adultos envolvidos como fruto dos processos de reflexão por estes encetados sobre a educação, em geral, e a acção competente das crianças, em particular.

Nesta perspectiva, a participação correspondeu a cidadanias retraídas na medida em que vários profissionais de educação envolvidos, no processo de mudança em que se encontravam, não foram suficientemente capazes de traduzir algumas das atitudes que entretanto tinham construído relativamente ao papel das crianças em comportamentos de criação das condições suficientes para que aquelas tivessem liberdade de palavra e de acção, ou seja tivessem voz e vez, que lhes permitisse exercer a sua cidadania plenamente; correspondeu também a processos de educação cidadã, ou seja, a participação das crianças desenvolveu-se através de discursos opinativos, sugerindo e avaliando criticamente, o que configurou uma cidadania pela interpelação; pelo desempenho de tarefas em sala de aula/jardim de infância tradicionalmente quase sempre a cargo dos adultos ao nível da organização dos espaços, dos tempos, dos materiais e dos conteúdos escolares e também,

decorrente deste desempenho, por uma acção socializadora na/da sua comunidade, que se traduziu pela interpelação permanente dos saberes e saberes-fazer das famílias e demais actores e, muitas vezes, pela devolução desses saberes através de processos da sua escrituralização por recurso a técnicas mais tradicionais ou computorizadas e da comunicação para um auditório.

Não obstante esta categorização, e dado que o projecto se configurou como processo de mudança para a mudança, não se pode dizer que cada um dos tipos de participação tenha correspondido a um contínuum absoluto, pois, houve contextos essencialmente marcados por cidadanias retraídas que possibilitaram processos de educação cidadã pela cidadania à medida que a reflexão entre profissionais de educação e famílias se foi aprofundando e o acto educativo escolar se foi reconfigurando globalmente. Do mesmo modo, a educação cidadã pela cidadania foi sendo entremeada por processos de retracção da cidadania das crianças, que corresponderam aos movimentos pendulares de avanço recuo na mudança que caracterizaram as acções dos adultos.

Relativamente aos sentidos das mudanças alcançadas com o desenvolvimento do projecto, estes assinalam-se aos níveis das relações entre a/o escola/jardim de infância e a comunidade, das relações entre pais e filhos, das crianças e dos profissionais envolvidos.

No que ao primeiro nível diz respeito e em sede de uma maior abertura da instituição escolar à comunidade que serve, esta tem novos olhares sobre a/o escola/jardim de infância, o que promove mudança nas relações entre ambos. Consequentemente, assistiu-se também a mudanças nas relações inter-institucionais, particularmente com as Juntas de Freguesia.

De uma maneira geral, com o trabalho desenvolvido, deu-se a ampliação dos direitos dos actores das comunidades através de actividades de festa, que implicaram a sua participação activa. Revelou-se capacidade de organização colectiva.

Como resultado de uma participação activa das famílias, concomitante com os processos de desocultação do trabalho escolar levado a cabo pelos profissionais de educação envolvidos, deu-se a aceitação das mudanças pedagógicas operadas no espaço escolar. Na mesma perspectiva, assistiu-se a

atitudes de interpelação da instituição escolar por parte da comunidade como exercícios de poder cidadão que exprimem a apropriação de processos de construção colectiva democraticamente consubstanciados.

No que ao nível das relações entre pais e filhos diz respeito verificou-se maior respeito das crianças por parte dos pais, uma maior preocupação com o seu desenvolvimento global, maior preocupação com o futuro da aldeia por referência ao futuro das crianças, maior valorização dos seus saberes e do trabalho escolar por elas desenvolvido, e maiores preocupações com a ascensão social das crianças.

Relativamente às crianças, especificamente, verificou-se que pela acção do projecto estas revelam uma maior abertura ao mundo, tornaram-se mais espontâneas, passaram a adoptar um maior cumprimento de regras sociais, e aprenderam a recorrer aos poderes públicos como forma de exercício da cidadania na resolução de alguns dos seus problemas. Nesta perspectiva, revelam também maior capacidade de exercer a cidadania nos espaços exteriores à aldeia, nomeadamente quando transitam de nível de escolaridade e passam a frequentar o 2º CEB.

Porque se alargaram as sociabilidades das crianças, a sua acção repercute-se positivamente quer nas relações no seio da sua aldeia, quer nas que se estabelecem com outras e, também, nas representações dos habitantes urbanos próximos, que agora as vêem como mais competentes e desinibidas.

Por último, no que respeita aos profissionais envolvidos, as mudanças alcançadas são assinaladas aos níveis da existência de novos olhares sobre o mundo rural, que se traduz numa valorização dos saberes dos seus habitantes; da autonomia como resultado do trabalho em equipa e das relações de troca entre professores e educadoras e entre estes e as comunidades; de uma maior capacidade de gestão das relações profissionais; da existência de novas competências práticas traduzidas por uma maior capacidade de pensar, organizar e justificar o acto educativo escolar; e da adopção de novas estratégias de ensino-aprendizagem.

Não obstante todo o vasto conjunto de mudanças que se operaram pelos processos que consubstanciaram o projecto, durante o seu desenvolvimento assinalaram-se algumas fragilidades, situando-se algumas delas ao nível da autonomia dos actores. Estas fragilidades foram

particularmente sentidas no segundo ano de trabalho quando, estrategicamente, fomos espaçando a nossa participação no projecto. Desta forma, verificaram-se neste período dificuldades significativas em manter o trabalho de equipa que se tinha iniciado, como resultado da tensão existente entre o peso de longos anos de individualismo profissional e a experiência entretanto vivida.

Outras fragilidades situam-se ao nível das práticas pedagógicas, pois ainda se evidencia a manutenção de práticas demasiado pautadas pela utilização de manuais escolares.

Por último, registam-se as dificuldades sentidas ao nível do estabelecimento de relações inter-institucionais, particularmente com as Juntas de Freguesia, verificando-se que, apesar de todo o esforço e empenho dos profissionais envolvidos, várias delas persistem numa atitude de afastamento relativamente às dinâmicas das escolas e dos jardins de infância, não reconhecendo, do ponto de vista prático, a sua importância enquanto possibilidade de contributo para o desenvolvimento das suas aldeias, pela educação.

No entanto, a qualquer uma das razões específicas que subjazem a estas fragilidades não é estranho o factor tempo. Para que deixassem de se verificar considera-se imprescindível haver tempo, pois o tempo que o projecto durou, porque diminuto, não permitiu o desenvolvimento de aprendizagens tais que afirmassem exercícios de efectiva autonomia em diversas circunstâncias e em vários contextos.

CAPÍTULO XI

ESCOLA E RELIGIÃO CATÓLICA – DA TRADIÇÃO À PERICLITÂNCIA DA DEMOCRACIA – O PROJECTO NA ENCRUZILHADA DA MUDANÇA

> "Tal como também acontece no grupo do concelho de Viana do Castelo, no quotidiano da escola e do jardim de infância, mas com maior incidência no da primeira, constata-se que a vertente religiosa, mais concretamente ligada à religião católica, marca forte presença visível através da manutenção de crucifixos nas paredes das salas de aula, organização de festas de Natal, de celebrações da Comunhão Pascal e leccionação de aulas de Religião e Moral Católicas.
> No grupo de Viana do Castelo já reflecti sobre o assunto e o que me foi respondido é que este conjunto de actividades decorre de uma tentativa de estreitamento das relações entre a escola e a comunidade a par de tantas outras estratégias que se utilizam para o efeito. Em Amares ainda não surgiu a oportunidade de fazer a mesma reflexão, mas a leitura que faço das razões que poderão estar na base de tais actividades aponta no mesmo sentido. Excepção feita para um ou outro caso de colegas que sei que nas outras vertentes da sua vida pessoal são fervorosas católicas praticantes e que, não fazendo qualquer separação entre Estado e Religião, transportam para a escola a sua missão enquanto católicas.
> A questão é delicada porque estamos a trabalhar em contextos rurais fortemente marcados pela tradição religiosa católica e a introdução de qualquer mudança a esse nível pode dar origem a reacções potencialmente adversas para os profissionais envolvidos.
> No entanto, do meu ponto de vista, precisa ser reflectida porque estamos em presença de uma verdadeira ilegalidade, dado vivermos num Estado laico." (Nota de Campo PERAM Nº 29, 05-03-2002)

O trabalho realizado possibilitou a constatação da existência de fenómenos de relação estreita entre a Escola e a Igreja Católica, traduzidos não só pela manutenção de elementos simbólicos da religião católica nos espaços dos edifícios escolares (crucifixos nas paredes das sala de aula da quase totalidade das escolas envolvidas e imagens de santos), como pela organização de actividades de cariz religioso a partir da escola (Natal e Comunhão Pascal, entre outras).

Tal constatação não constituiu novidade para nós, pois, enquanto professor do 1º CEB, sempre convivemos com fenómenos desta natureza e, além disto, desde que acompanhamos projectos do ICE, em meio rural, no Norte do país, as dinâmicas alcançadas também muitas vezes foram consubstanciadas por processos em que a relação entre a Escola e a religião católica marcou forte presença.

Como já vimos aquando da apresentação do Minho, na primeira parte desta tese, não obstante as mudanças nas formas de religiosidade e das relações sociais, a Igreja Católica mantém, nesta região, uma influência muito

significativa e, particularmente, em meio rural. Esta influência estende-se à acção da instituição escolar, o que nos fez questionar as razões da sua existência.

A observância de tais fenómenos remete-nos para a análise das relações entre o Estado e a Igreja no âmbito dos processos de secularização da sociedade iniciados na modernidade.

Não obstante todo o vasto conjunto de alterações por que a sociedade portuguesa tem passado a nível global e que, do ponto de vista religioso, tem significado mudanças sociais ao nível dos comportamentos, a construção quotidiana de um Estado laico continua a ser marcada pela influência da Igreja Católica em diversos quadrantes.

Neste sentido, verifica-se na sociedade portuguesa uma presença assídua de elementos simbólicos da religião católica no espaço público de que o que acontece nas escolas é um exemplo.

No desenvolvimento do projecto o assunto foi discutido, mas a reflexão feita foi diminuta comparativamente com outras temáticas ou problemáticas que emergiram dos processos em curso e, por isso, não assumiu os contornos de profundidade que o assunto exigia.

Daí que quando devolvemos aos outros co-investigadores o relatório do trabalho desenvolvido, tendo nele incluído um capítulo sobre a questão, além de surpresa, várias críticas e perguntas tenham surgido da sua parte.

Uma das questões colocadas foi sobre o porquê do relevo dado à temática. Justificamo-lo não tanto pela reflexão havida, embora ela, só por si, o justificasse, mas, fundamentalmente, pela significância das práticas e da simbólica que deu origem ao questionamento.

Do nosso ponto de vista, a observância destas práticas e desta simbologia obrigam-nos a uma reflexão sobre os fins da educação e, nomeadamente, da educação formal, tendo como cenário a construção cidadã da democracia. Assim como outras dimensões do trabalho desenvolvido, também a acção religiosa da escola pública tem estreita relação com as questões do desenvolvimento e integra a discussão sobre esses fins.

Para alguns co-investigadores, a justificação das práticas no âmbito desta temática reside no respeito pelas idiossincrasias das culturas locais e,

nesse sentido, surgem enquanto estratégias, como outras, que adoptam para o estreitamento das relações entre a escola e a comunidade.

É indiscutível o respeito pelas culturas locais, mas quando se trabalha com elas tal não pode significar não olhar a meios para atingir fins. O que se coloca em questão, portanto, é que a escola pública faça educação religiosa porque esta escola existe num Estado laico, logo, a abordagem escolar do fenómeno religioso enquanto dimensão da vida humana precisa ser feita como qualquer outra numa perspectiva crítica e não segundo uma lógica doutrinária.

Para a elucidação da temática e problemática, organizámos este capítulo em dez pontos, dos quais cinco são dedicados a um enquadramento teórico, em que se discute o processo de secularização da sociedade, a acção da Igreja Católica na perspectiva de recuperação da sua influência neste contexto, as suas ligações com o Estado Português e a educação no período do Estado Novo, e a situação do pós-25 de Abril de 1974 até à actualidade; quatro à análise dos dados empíricos recolhidos e o último à síntese da reflexão produzida.

1. A secularização da sociedade

O movimento Renascentista ocorrido nas sociedades ocidentais operou mudanças significativas, entre outros níveis, na concepção da ciência, o que teve como consequência processos de crescente racionalização, que implicaram a emergência de um desencantamento do mundo.

Fernandes (2000:xvii) considera que este desencantamento se revela "através da eliminação dos procedimentos mágicos e do esgotamento do domínio do invisível", o que é o mesmo que dizer que decorre do facto da ciência emergente não aceitar como legítimas outras formas de diálogo com o mundo e a natureza, não ter em consideração a voz do senso comum, da religiosidade, da magia, da alquimia e da arte.

Mais tarde, no século XVIII, o movimento Iluminista viria a acentuar a razão como meio único de erradicar a superstição e a ignorância, reforçando a ideia de uma nova ciência que se opõe às crenças religiosas, ao discurso

teológico e aos dogmatismos metafísicos. A crítica à religião cristã foi forte nesta conjuntura sob o argumento de que escravizava os homens com temores infundados.

Com o Iluminismo e a ocorrência de revoluções liberais, aprofundam-se os processos de dessacralização e de diferenciação da realidade, tornando-se distintos os campos temporal e religioso, de que emerge uma autonomização da sociedade face às instâncias mediadoras entre os homens e a divindade (Fernandes, 2000; Rodrigues, 2004). Temporalidade e religiosidade "são duas formas de ser e de estar no mundo que não podem ser confundidas" (Fernandes, 2000:xviii). É o processo de secularização que, no caso português, se iniciou com medidas relativamente ao ensino pelo Marquês de Pombal e que se afirmou de forma mais generalizada no período da Monarquia Constitucional (Rodrigues, ob. cit.).

Neste âmbito, afirma-se e desenvolve-se a individuação do homem no que respeita à vida colectiva, o que implicou a criação de novos sistemas de valores que passam a concorrer com os religiosos. A existência humana passa a fundar-se fora do mundo sobrenatural (Fernandes, 2001), pois a referência deixou de ser a verdade revelada, assentando na consciência, na razão e na ciência (Rodrigues, 2004).

Os estados liberais preconizam, assim, a neutralidade religiosa do Estado e a restrição da religião à vida privada ou à consciência individual. Garante-se, legalmente, a liberdade religiosa e proclama-se a defesa da tolerância religiosa e a protecção do pluralismo religioso.

A secularização, desencadeada pela racionalidade científica e técnica e pelos ideais de liberdade, repercute-se em domínios vastos da sociedade, como sejam o da política, o da economia, o das relações sociais e o da cultura.

De acordo com Fernandes (2001),

> "a secularização não significa necessariamente um distanciamento de Deus, mas a condição de uma outra relação com o divino. […] Traduz, então, a afirmação de uma certa dignidade do homem, dos seus direitos inalienáveis e do valor intrínseco da temporalidade, em autonomia e distante das instituições religiosas." (Fernandes, 2001:3).

No caso português, o laicismo afirma-se com a instauração da República, em 1910 (Rodrigues, 2004).

Durante todo o processo de secularização a Igreja Católica foi perdendo, gradualmente, influência sobre o poder político, viu-lhe retirado o papel exclusivo que detinha na formação das gerações mais novas e, a par da nobreza, sofreu perdas consideráveis do ponto de vista económico com a nacionalização e desamortização de bens prediais, bem como a perda de privilégios e de rendimentos certos de que as dízimas[213] e as côngruas[214] eram exemplos (Rodrigues, 2004).

As mudanças operadas não ocorreram de forma pacífica, verificando-se que a autonomia desejada face à Igreja se foi conseguindo à custa de lutas agressivas e, depois, de uma ruptura com a religião. A estes títulos destacam-se os fortes conflitos ocorridos no século XIX entre a fé e a ciência e entre as instituições políticas e as religiosas (Fernandes, 2001). Ainda de acordo com este autor, após os períodos de hostilidade começou a verificar-se, na contemporaneidade, "uma ao menos aparente indiferença" das instituições políticas relativamente às religiosas "com a queda no deísmo ou no ateísmo, e uma certa incapacidade da religião em penetrar e iluminar as buscas da razão e os progressos da humanidade" (id.:2).

2. O projecto de restauração da influência da Igreja Católica na sociedade

Face à perda de poder sobre a sociedade que as mudanças políticas, económicas e culturais tinham implicado para a Igreja Católica, particular e intensamente no século XIX com o desenvolvimento das ideias liberais, esta define princípios opositores da preponderância do liberalismo e da maçonaria na sociedade. Mais tarde, sob o pontificado de Leão XIII (1878-1903), começa a desenvolver-se uma participação pacífica da Igreja e dos católicos na vida dos países como estratégia de recuperação da influência perdida (Rodrigues, 2004).

[213] A dízima é um imposto ou contribuição equivalente ao décimo do rendimento (Moderno Dicionário da Língua Portuguesa, 1985. Círculo de Leitores).
[214] A côngrua é um pagamento feito aos párocos, para o seu sustento (id.). De acordo com Pina-Cabral (1989), reportando-se ao caso do Minho, a côngrua era paga por cada casa, em géneros, por altura das colheitas. No entanto, "os proveitos desta contribuição não são tão grandes como se poderia esperar, porque o padre vende o vinho e o milho que recebe e a qualidade deles é frequentemente muito fraca, pelo que os contra-valores são diminutos. Este é um dos sinais comuns do anti-clericalismo rural." (id.:222)

A ideia de uma Estado corporativo de sentido cristão nasce neste contexto, propondo-se o estabelecimento de estruturas no âmbito das quais se alcançasse a conciliação das classes sociais e, assim, se ultrapassassem os dilemas gerados pelo individualismo liberal e o colectivismo socialista (id.).

Este projecto da Igreja foi sendo sucessivamente clarificado através de encíclicas em que se tornavam visíveis as ideias sobre vários quadrantes da vida em sociedade.

Segundo Rodrigues (id.), destacam-se as seguintes encíclicas:

- *Arcanum divinae sapientiae*, de 1880, em que surge a excomunhão do casamento civil;
- *Immortali Dei*, de 1885, em que se criticam erros como a igualdade, a soberania do povo, a liberdade ilimitada e o estado laico; se apresentam os princípios da filosofia de governo assentes na ideia da indispensabilidade de um chefe supremo carismático; se aconselham os católicos a aproximar-se dos altos cargos do Estado, alargando, assim, a sua acção a esferas fora do campo restrito da religião;
- *Quod multum* (1886), em que se faz a condenação das escolas neutras e laicas;
- *Libertas* (1889), em que se condena o liberalismo sem peias e se afirma a necessidade da autoridade pública utilizar toda a solicitude na repreensão dos maus e dos viciosos para que o mal que fazem não conduza à ruína da sociedade;
- *Sapientiae Chrisannae* (1890), em que se faz a defesa de duas Pátrias para os cristãos, a Igreja e a Terra onde nasceram, e se afirma a obrigação do amor extremoso e a defesa dessa terra como virtudes cristãs;
- *Rerum Novarum*, em que se lançam as bases da doutrina social da Igreja. Neste âmbito, o Estado surge como protector e regulamentador de uma ordem social assente em valores cristãos e defende-se uma concepção orgânica e corporativa da sociedade como alternativa ao liberalismo e ao socialismo.

Rodrigues (2004) inclui também nesta tentativa de restauração de influência por parte da Igreja na sociedade em contexto de liberalismo uma carta da Santa Sé ao bispado Francês em que, além de se definirem as linhas de força de uma política de convivência com a República francesa (política de ralliement), se faz um apelo aos católicos para uma obediência aos poderes estabelecidos e o recurso a todos os meios legais e honestos como forma de reacção à legislação considerada prejudicial aos interesses e à doutrina da Igreja.

3. A Igreja Católica e o Estado Português

A história portuguesa contemporânea revela uma ligação estreita entre a Igreja Católica e o Estado. Para se compreender esta ligação torna-se necessário proceder a uma breve retrospectiva de factos históricos através dos quais é possível descortinar de que modo a Igreja Católica marcou uma presença assinalável no aparelho do Estado e, consequentemente, influenciou e ainda influencia a sociedade portuguesa.

Depois de várias tentativas falhadas de unificação das várias facções de católicos nos finais do século XIX, criam-se, em 1901, Centros Nacionais, que viriam a transformar-se no Partido Nacionalista, em 1903. Este partido, no entanto, apesar do apoio do episcopado nunca conseguiu a união pretendida dos católicos. Existiu até 1910 e foi com ele que se traçaram as ideias do nacionalismo católico, apontando-se a restauração das tradições católicas como base essencial do ressurgimento da pátria portuguesa (Rodrigues, 2004).

Também em 1903, e a partir do Centro Nacional de Coimbra, nasce o Centro Académico da Democracia Cristã, que, na opinião de Rodrigues, se constituiu como

> "futura forja de dirigentes católicos laicos e eclesiásticos, por onde viriam a passar quadros importantes do Estado Novo e da Igreja Católica Portuguesa, com Salazar e Cerejeira à cabeça." (id.:4).

A desejada união dos católicos viria a dar-se já em período republicano, em 1913, através da União Católica, como resposta às situações criadas pela

República à Igreja. Com base nesta organização, o episcopado cria o Centro Católico Português, em 1917, que se transforma em "grupo político especificamente católico para a participação na vida política" (Rodrigues, 2004:4).

Também durante este período, a partir do Integralismo Lusitano, ressurgem as visões tradicionalistas da História de Portugal em que se perfilam as ideias de conjugação perfeita entre identidade nacional e identidade católica e a recuperação dos conteúdos ideológicos das encíclicas de Leão XIII, nomeadamente pela afirmação da necessidade de uma sociedade corporativamente organizada como alternativa à representação individual dos Parlamentos (id.).

Deste modo, integralistas e católicos criam as bases ideológicas que, mais tarde, viriam a legitimar o Estado Novo e são estas duas facções que, aquando do golpe de 28 de Maio de 1926, disputam o controlo da Ditadura Militar (id.).

A presença de uns e outros dá-se nos governos que se seguiram ou, pelo menos, com grande proximidade do poder.

Do ponto de vista restrito da organização da Igreja Católica, há a assinalar a realização do Concílio Plenário Português, o qual aprovaria 503 decretos que definiam as grandes linhas para a Igreja nos tempos ulteriores. A saber:

> "o prosseguimento e reforço das grandes devoções contemporâneas (Sagrado Coração de Jesus, ligado aos Jesuítas, e Imaculada Conceição); a ideia de um catolicismo integral – a religião como referência para todos os campos da vida social; o projecto de recristianização da sociedade – pastoral de conjunto e especializada, capaz de responder a todas as idades e a todos os sectores da vida social; assente na pregação, valorização da vida paroquial, reorganização da catequese, campanhas pelo aumento da prática sacramental nas aldeias; e a valorização do apostolado dos leigos, através do desenvolvimento do movimento associativo dos fiéis, como forma de mais facilmente atingir todas as camadas de uma sociedade em grande parte secularizada e em elevado nível de laicização" (Fontes, 2002, citado por Rodrigues, 2004:6).

A realização deste Concílio marca decisivamente o início da recuperação, por parte da Igreja, em vários domínios da sociedade portuguesa. O regime político entretanto vigente abre-lhe as portas para essa recuperação.

O reconhecimento de alguns direitos à Igreja através do decreto 11887, de 6 de Julho de 1928, que no início da República lhe tinham sido totalmente

retirados[215], assinala esse processo. São disso exemplo o reconhecimento da personalidade jurídica da Igreja e a permissão do ensino religioso nas escolas particulares. Repõe-se, desta forma, "a paz entre a Igreja católica e o Estado" (Valente, 1999:271).

Deste modo, multiplica-se o aparecimento de fundações, reorganizam-se seminários, colégios e casas de formação das congregações religiosas femininas e assiste-se ao regresso das ordens expulsas e ao crescimento da presença de institutos religiosos (Rodrigues, 2004).

A situação reforça-se, entretanto, com a chegada de Salazar ao poder, que aceita o cargo com a garantia da observância de determinadas condições, de entre as quais se destaca a de abstenção do governo em tomar medidas que violem os direitos anteriormente concedidos à Igreja e aos católicos (Matos, 2003).

Entretanto, a partir de 1932, o Estado e a Igreja passam a ser chefiados "autoritariamente pelos principais dirigentes do grupo político formado pelo episcopado português, durante o período republicano" (Rodrigues, 2004:12). Falamos de António de Oliveira Salazar e de Manuel Cerejeira, que integraram o Centro Católico Português.

A estreiteza das relações entre o Estado e a Igreja Católica Portuguesa não mais pararia de se intensificar durante o Estado Novo, fosse ela visível através dos normativos emanados de diversos Ministérios, que denotavam grande preocupação com a recuperação ou manutenção dos privilégios da Igreja, fosse ela constatada pela crescente cristianização da sociedade em que a religião católica se reafirma e domina no/o espaço público.

O Estado Novo integra, assim, os ensinamentos do legado do papa Leão XIII, que, como já referimos, através de um vasto conjunto de encíclicas, traduz um projecto de restauração da influência da Igreja na sociedade como reacção às ideias liberais e socialistas.

A Constituição de 1933, não obstante afirmar o princípio da liberdade de culto e de religião, assegura que a Igreja Católica representa a religião da

[215] Através da Lei da Separação de 1911, a primeira República determina diversas medidas anti-clericais. Segundo Valente (1999), esta Lei inspira-se na Lei da Separação Francesa, de 1905. De acordo com Rosas (1997), que salvaguarda "os excessos e desvios que acompanharam, na teoria e na prática, a Lei de Separação de Abril de 1911", ela confere o principal legado da primeira República – a laicização do Estado.

nação portuguesa, o que é revelador das relações anteriormente referidas, ignorando a existência de outras confissões religiosas no país apesar de, desde 1842, existirem protestantes em Portugal (Valente, 1999).

A assunção da religião católica como a religião tradicional do país está na base da atribuição de vários privilégios à Igreja Católica aquando da celebração da Concordata entre o Estado Português e a Santa Sé, em 7 de Maio de 1940 (id.). Segundo Rosas,

> "Os privilégios então concedidos de jure e de facto (a isenção fiscal, o reconhecimento da personalidade jurídica, o papel no ensino, etc.) foram-no não a título de indemnizações, mas no quadro de uma cooperação político-ideológica entre o Estado Novo e a Igreja Católica, em que esta chamava a si funções complementares de enquadramento e legitimação ideológica do regime salazarista" (1997:3).

Esta Concordata foi alvo de medidas parcelares de revisão, em 1975 (id.), já, portanto, em período pós-revolução de 25 de Abril de 1974.

As mudanças políticas, económicas, sociais e culturais entretanto surgidas com a democracia têm vindo a reconfigurar a influência da Igreja Católica na sociedade portuguesa, embora aquela se revele de forma transversal em vários sectores da vida nacional, não obstante a diversificação cada vez mais acentuada de formas de vida religiosa em contexto globalizado de secularização.

Recentemente, em 18 de Maio de 2004, celebrou-se uma nova Concordata, sendo representante de Portugal o Primeiro-ministro Durão Barroso e da Santa Sé Ângelo Cardinale Sodano.

Para Moreira – a partir da afirmação de um dos negociadores de que esta Concordata não vai mudar muita coisa –, a nova Concordata não representa uma mudança global em relação à de 1940. Não obstante, considera que

> "Seria lamentável que ela não constituísse uma ocasião oportuna para alterar muitas coisas que, embora sem fundamento no texto concordatário, representam inaceitáveis infracções do princípio da separação entre o Estado e as confissões religiosas e situações de injustificado privilégio da Igreja Católica face às demais confissões religiosas" (2004:1).

Esta apreciação alude, explicitamente, à existência de fenómenos, na sociedade portuguesa, que revelam a manutenção da presença da Igreja

Católica no espaço público nos dias que correm, o que compromete a liberdade religiosa e a própria democracia.

A este título, já em 1997, a propósito da discussão do anteprojecto de lei sobre a liberdade religiosa, Rosas afirmava que

> "Sem separação absoluta do Estado e das Igrejas, sem clara consagração legal do carácter laico do Estado e sem o seu correlativo que é a plena igualdade de condições para a criação e o exercício de todos os credos religiosos no plano jurídico, não há liberdade religiosa. E sem liberdade religiosa não há verdadeira democracia" (1997:1)

Esta Lei da Liberdade Religiosa – Lei nº 16/2001, de 22 de Junho – veio garantir os direitos das diversas igrejas, mas não recolheu uma opinião favorável unânime, havendo quem duvidasse "da sua bondade, bem como da sua conformidade com a Constituição da República" como o fez o Movimento Europa e Laicidade, após a sua aprovação.

Numa carta dirigida ao Presidente da República, em Maio de 2001, este Movimento alerta para o facto de que

> "a recém aprovada «Lei da Liberdade Religiosa» vem perturbar o normal exercício daqueles direitos[216], já que: exclui a Igreja Católica Apostólica Romana do seu âmbito de aplicação; dirige-se apenas aos cidadãos adeptos de confissões religiosas por ela reconhecidas; marginaliza os cidadãos seguidores de outras religiões por ela não reconhecidas; ignora os cidadãos que não professam qualquer religião" (Movimento Europa e Laicidade, 2001).

A situação de privilégio da religião católica face a outras religiões num Estado como o Português, que se assume constitucionalmente como laico, reveste-se, deste modo, de grande complexidade e atesta um lugar de prevalência da Igreja Católica no espaço público nacional – seja através da manutenção de símbolos religiosos em locais oficiais, como o são as escolas, da celebração de cerimónias religiosas por decisão ou encomenda oficial ou das cerimónias religiosas associadas à inauguração oficial de obras públicas (Moreira, 2004).

Após uma breve abordagem aos contornos caracterizadores das relações contemporâneas entre o Estado Português e a Igreja Católica em contexto de secularização, no mundo ocidental, importa agora proceder do

[216] Referindo-se ao direito de ter (ou não ter) uma convicção religiosa, o direito de ser (ou de não ser) membro de uma comunidade confessional e o direito de praticar (ou de não praticar) um culto religioso (cf. Carta ao Presidente da República Portuguesa, de 15-05-2001, do Movimento Europa e Laicidade)

mesmo modo, mas particularizando no que à educação diz respeito para que se possam compreender os fenómenos da presença simbólica e da integração de práticas religiosas católicas no âmbito do desenvolvimento da acção pedagógica de várias escolas envolvidas no projecto.

4. Estado Novo, Religião Católica e Educação

Pese embora o Estado se ter substituído à Igreja na função educadora dos cidadãos, a educação escolar continuou marcadamente influenciada pela Companhia de Jesus até ao aparecimento da primeira República.

Com a instauração do Estado laico republicano os jesuítas são de novo expulsos do país[217] e surgem as Reformas de 1911, que, no que respeita à educação e ao ensino, apontam para o desenvolvimento de um combate ao analfabetismo. Instala-se um clima anti-clerical e a escola, de acordo com os normativos saídos, concebe-se como

> "«nova igreja cívica do povo» e o professor como «sacerdote do ensino», «evangelizador», «apóstolo (laico) da religião social» com o «dever sacratíssimo» de formar os futuros cidadãos e de ser um modelo de virtudes, «exemplo de compostura, bondade e método de trabalho»" (Formosinho e Machado, 1998).

No entanto, apesar do anti-clericalismo, e como já referimos anteriormente, criam-se condições para a criação da União Católica, em 1913, e mais tarde, em 1917, do Centro Católico Português, o que proporciona movimentações católicas diversas no sentido da formação de quadros com capacidade de intervenção junto do poder político.

A partir de 1915, os jesuítas começam a entrar novamente no país a coberto dos bispos, reinstalam-se, em 1921, influenciando a Cruzada Eucarística das Crianças, que era o sector infantil do Apostolado da Oração, e fundam, em 1924, na Póvoa de Varzim, uma residência (Rodrigues, 2004).

[217] Esta expulsão foi a terceira a que os jesuítas estiveram sujeitos em Portugal. A primeira deu-se no tempo do Marquês de Pombal e a segunda, em 1834, após a vitória liberal (Rodrigues, 2004).

No período da Ditadura Militar (1926-1930) produz-se vasta legislação relacionada com o ensino, mas, segundo Rodrigues (2004:19), "a sua natureza era híbrida do ponto de vista ideológico e muito contraditória".

A mudança no sistema de ensino viria a dar-se a partir de 1930, com Gustavo Cordeiro Ramos no Ministério da Instrução Pública, e com a adopção de medidas facilitadoras do controlo do sistema pelo Ministério (id.).

A partir daqui, criam-se condições para que vários católicos nacionalistas passem a integrar as estruturas do Ministério da Instrução e, deste modo, a definir as orientações gerais para o ensino, não obstante naquelas estruturas se manterem pedagogos conhecidos e ligados à pedagogia republicana (id.).

A influência destes católicos nacionalistas começa a perceber-se nas novas linhas para o ensino

> "como a obediência, a disciplina, o conformismo, o patriotismo, a tradição, a família, o trabalho, a justificação da diferenciação social e dos limites da liberdade, a importância da autoridade e do dever, o esforço e sacrifício «pelo bem da nação» e outros valores aparentados" (id.:21),

mas não ainda de forma suficiente para que da intenção se passasse à prática e os programas escolares que se seguiram não se distinguiam muito dos parâmetros liberais e republicanos.

No entanto, em 1933, aprovam-se manuais escolares para o ensino primário manifestamente de orientação tradicionalista e católica[218], mas não propriamente consonantes com as ideias dos católicos nacionalistas, como sejam a exclusiva autoridade paterna e a família como célula de base da sociedade (id.).

Entre 1933 e 1935 cria-se um impasse na recristianização das escolas públicas, não se registando mudanças substanciais relativamente ao período anterior com Gustavo Cordeiro Ramos. Esta situação altera-se, em 1936, com a criação de estruturas através das quais se fará "a condução da ofensiva recristianizadora no aparelho escolar" (id.:26) – o Conselho Permanente da

[218] "a saber. Livro de Leitura para as 3ª e 4ª classes, História para a 4ª classe e Moral e Educação Cívica para a 4ªa classe, todos da Série Escolar Educação, de António Figueirinhas; Livro de Leitura para as quatro classes (um por classe), de Romeu Pimenta e Domingos Evangelista; Livro de Moral e Educação Cívica, de Augusto Moreno. Estes livros, em conjunto com os livros de leitura da Série Escolar Educação relativos às 1ª e 2ª classes, em edições sucessivas, tiveram aprovação continuada nos anos seguintes, de 1934 a 1940." (Rodrigues, 2004:23)

Acção Educativa e a Junta Nacional de Educação onde têm assento importantes figuras do movimento católico nacionalista.

Como resultado surgem comissões para a organização de reformas nos vários sectores de ensino.

A Reforma dos Liceus, em Outubro de 1936, processa uma redução significativa nos programas ao nível dos conhecimentos e introduz "doses maciças de ideologia e religião" (Rodrigues, 2004:28).

Ao nível do ensino primário, apenas em 1938 se estabelecem as bases da Reforma, mas, entretanto, várias medidas se tomam: o ensino primário ficou reduzido ao ler, escrever e contar e ao decorar do catecismo, com programas de pendor ruralista (id.); estabelecimento de um livro único e determinação da existência de um crucifixo "por detrás e acima da cadeira do professor" (Cortesão, 1988:29), em 1936.

Neste mesmo ano, é de salientar a criação da Mocidade Portuguesa, que nasce com os objectivos de formação do carácter através da educação cristã e de formação pré-militar com valores de devoção à Pátria, ordem, disciplina e culto do dever (Rodrigues, 2004). A criação da Mocidade Portuguesa Feminina dar-se-ia no ano seguinte, em 1937, com objectivos próximos da sua congénere masculina no que respeita à formação moral cristã e culto do dever, mas, por ser feminina, direccionada para a continuidade histórica da Nação e uma preocupação com a educação física associada à higiene e com o gosto pela vida doméstica e o sacrifício pelo bem comum. Na direcção desta organização encontravam-se figuras importantes dos sectores femininos da Acção Católica (id.).

Com o fim da segunda Guerra Mundial e a vitória dos aliados, o Estado Novo sente-se obrigado a diminuir os conteúdos mais fascizantes e propagandísticos do regime e a iniciar uma resposta para as situações criadas pelos fluxos migratórios em direcção a Lisboa e Porto. Neste último caso, fê-lo com grande valorização do ensino técnico como forma de preparação dos profissionais necessários para o desenvolvimento tecnológico.

Na opinião de Rodrigues,

> "porém, as alterações mais importantes deram-se ao nível da consolidação e aprofundamento das interpretações que reforçassem a imagem da Igreja na sociedade" (Rodrigues, 2004:33).

Estas alterações traduzem-se, então, pela centralidade dada à disciplina de Língua e História Pátria do ciclo preparatório do ensino técnico profissional, criado em 1947, cujos conteúdos se baseavam na ideologia dos católicos nacionalistas; pela abordagem da História, no ensino liceal, a partir da reforma de 1947-1948, através de conteúdos que colocavam no centro de todo o passado a História da Igreja e faziam interpretações favoráveis à Santa Sé; pelo abandono do unitarismo tomista dos programas de 1936 e a adopção do estudo do sistema agostiniano de pensamento, na disciplina de Filosofia; pelo aparecimento da disciplina de Religião e Moral, de frequência voluntária, em substituição da de Educação Moral e Cívica, mantendo os conteúdos morais e religiosos e eliminando os de carácter nacionalista; pela assunção clara, na disciplina de Organização Política e Administrativa da Nação, das indicações das encíclicas papais, particularmente da Rerum Novarum; pela implementação da intervenção de organizações de juventude da Acção Católica Portuguesa nas escolas técnicas e nos liceus, que passaram a fazer a coordenação das actividades circum-escolares (Educação Física e Canto Coral) (Rodrigues, 2004).

Entretanto, mais tarde, em 1971, sob a vigência de Marcelo Caetano, surge a primeira Lei sobre a Liberdade Religiosa que, no entanto, apenas serve para controlar as confissões religiosas existentes no país, não retirando privilégios à religião católica. As outras confissões continuam, deste modo, ignoradas, tendo que recorrer à figura de associação de direito privado e a sujeitar-se à aprovação da administração e ao registo no Ministério da Justiça como associações religiosas (Valente, 1999).

De acordo com Valente, o lado positivo desta Lei foi o ter suscitado o debate sobre as questões da liberdade religiosa em Portugal, relevando-se a este nível o grande envolvimento dos protestantes.

Deste modo, e como refere Rodrigues,

> "Toda a análise dos factos aponta para a criação da ideia de que o Estado Novo foi um regime que procurou levar à prática a utopia leonina da sociedade cristianizada, e apoiar, com todos os meios disponíveis, a acção do episcopado português nesse sentido" (2004:35).

A sociedade portuguesa viveria, portanto, até à revolução de 1974, fortemente marcada e condicionada pelos ideais católicos feitos pelo Estado, que, não obstante todo o vasto conjunto de mudanças operadas entretanto, ainda se repercutem na actualidade e dificultam o desenvolvimento de uma sociedade democrática com total separação entre os poderes temporal e religioso.

5. A situação pós-25 de Abril e a actualidade

Com a democracia conquistada com o 25 de Abril de 1974, a sociedade portuguesa processou questionamentos diversos sobre o papel da religião católica e criaram-se condições para que a liberdade religiosa integrasse o quotidiano. Repudiados os valores fascizantes que tinham consubstanciado o regime anterior, encetaram-se movimentações políticas, económicas, sociais e culturais que recolocaram o processo de secularização na vida nacional e afirmaram o sentido de um Estado laico, aliás expresso na Constituição então aprovada.

O desenvolvimento global do país funda-se, agora, na construção de instituições e de modos de vida democráticos, o que reconfigura significativamente padrões de comportamento, que denotam mudanças vastas de pensamento, e que acompanham modelos dominantes de desenvolvimento essencialmente marcados pela lógica de mercado que, entretanto, se aprofunda no mundo cada vez mais globalizado.

A sociedade portuguesa rompe, portanto, com décadas de isolamento político e começa a incorporar valores de ordem política, económica, social e cultural que tendem a quebrar o monopólio da religião católica na vida quotidiana.

No entanto, do ponto de vista formal, ao nível do funcionamento do Estado, constatam-se, durante vários anos, situações que resultam na manutenção do privilégio à Igreja Católica e na discriminação de outras confissões religiosas. Para a sua enunciação tomamos como referência um texto de Valente (1999).

Logo após o 25 de Abril de 1974, o regime instalado procede, com a Santa Sé, a uma revisão parcelar da Concordata de 1940, mas no essencial a situação de privilégio da Igreja Católica mantém-se. Como aspecto importante a relevar, não obstante, surge o reconhecimento do divórcio civil.

Segundo o autor,

> "A circunstância de ser um tratado internacional tem sido usada para assegurar que tais privilégios e direitos não sejam extensíveis às demais confissões, ao arrepio do princípio da separação" (Valente, 1999:273).

No que respeita às outras confissões, estas continuam a ter que reger-se, até à aprovação da Lei da Liberdade Religiosa, em 2001, pela Lei das Associações, que impõe formas organizativas dificilmente ajustáveis à estrutura de cada Igreja. Esta situação viola, portanto, o estabelecido pela Constituição de 1976, no seu artigo 41º, em que se consagra a liberdade de consciência, religião e culto, mais propriamente no ponto 4, em que se assume a liberdade de organização.

À medida que o Estado democrático avança, e sob a pressão de sectores religiosos não católicos, produz-se legislação que tendeu para a equiparação das várias confissões, mas, segundo Valente, "de forma muito lenta, incompleta e dispersa" (id.:ibid.).

Neste âmbito, destaca-se a isenção de contribuição predial para os templos, em 1988; o despacho normativo 104 de 1989, que abre o ensino religioso nas escolas públicas a confissões não católicas; e a possibilidade de dedução de donativos feitos às confissões religiosas no imposto sobre o rendimento das pessoas singulares, a partir de 1989.

No entanto, e de acordo com o autor que temos vindo a referenciar, persistem discriminações: do ponto de vista fiscal, a Igreja Católica continua com "tratamento fiscal ultra privilegiado no que toca aos principais impostos" (id.:274), verificando-se, por exemplo, que aquela tem a possibilidade de recuperar o IVA das obras realizadas nos seus templos, o que não é extensivo, no diploma que a determina, a outras religiões; a exclusividade de assistência religiosa aos católicos nos estabelecimentos prisionais, tutelares de menores e

nas Forças Armadas[219]; a relevância civil, exclusiva, do casamento católico; a exclusividade da liberdade de organização à Igreja Católica; os apoios financeiros para a construção de templos e para a actividade da Igreja Católica de que nenhuma outra confissão beneficia; e, por último, a desconfiança dos meios de comunicação relativamente ao que não é católico, citando o autor, a este título, a diferença de tratamento entre o que se passa em Fátima em termos de curas milagrosas e o que acontece noutras confissões religiosas no mesmo campo.

Centrando-nos agora na situação da Igreja Católica no que respeita à vertente formativa das crianças no espaço público que é a escola, verifica-se a existência da disciplina de Educação Moral e Religiosa, de carácter facultativo, no plano curricular do 1º Ciclo do Ensino Básico desenhado no Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro.

De acordo com este plano, é uma disciplina que é leccionada fora dos tempos do conjunto das 25 horas lectivas que compõem a jornada curricular disciplinar semanal deste ciclo de ensino.

Assim, de acordo com o ponto 5 do Artigo 5º daquele Decreto-Lei,

> "As escolas, no âmbito da sua autonomia, devem desenvolver outros projectos e actividades que contribuam para a formação pessoal e social dos alunos, nas quais se inclui, nos termos da Constituição e da lei, a Educação Moral e Religiosa, de frequência facultativa".

Entretanto, em Junho de 2001, e como já referimos anteriormente, aprova-se a Lei da Liberdade Religiosa, que vem regulamentar todo um processo posicional do Estado face às questões religiosas.

No seu Artigo 24º, Ensino religioso nas escolas públicas, estabelece-se o seguinte:

> "1 – As igrejas e demais comunidades religiosas ou, em sua vez, as organizações representativas dos crentes residentes em território nacional, desde que inscritas, por si, ou conjuntamente, quando para o efeito professem uma única confissão ou acordem num programa comum, podem requerer ao membro do Governo competente em razão da matéria que lhes seja permitido ministrar ensino religioso nas escolas públicas do ensino básico e do ensino secundário que indicarem.

[219] Esta situação específica das Forças Armadas, além de se constituir como discriminação relativamente a outros credos, representa, de acordo com Moreira (2004), quando cita a graduação militar dos eclesiásticos que nela prestam assistência religiosa, "porventura a mais formal infracção do princípio da separação" (Moreira, 2004:1).

> 2 – A educação moral e religiosa é opcional e não alternativa relativamente a qualquer área ou disciplina curricular.
> 3 – O funcionamento das aulas de ensino religioso de certa confissão ou programa depende da existência de um número mínimo de alunos, manifestado, expressa e positivamente, o desejo de frequentar a disciplina.
> 4 – Os professores a quem incumbe ministrar o ensino religioso não leccionarão cumulativamente aos mesmos alunos outras áreas disciplinares ou de formação, salvo situações devidamente reconhecidas de manifesta dificuldade na aplicação do princípio e serão nomeados ou contratados, transferidos e excluídos do exercício da docência da disciplina pelo Estado, de acordo com os representantes das igrejas, comunidades ou organizações representativas. Em nenhum caso o ensino será ministrado por quem não seja idóneo pelos respectivos representantes.
> 5 – Compete às igrejas e demais comunidades religiosas formar os professores, elaborar os programas e aprovar o material didáctico, em harmonia com as orientações gerais do sistema de ensino" (Lei nº 16/2001, de 22 de Junho:5-6).

Não obstante do ponto de vista formal a questão da liberdade religiosa estar assegurada e ao nível do ensino religioso nas escolas públicas as determinações serem claras, afirmando-se uma separação entre Estado e confissões religiosas, continua a verificar-se que a escola pública ainda mantém símbolos e práticas que asseguram, no seu seio, a manutenção da dominação da religião católica sobre outras religiões.

Reagindo contra este tipo de situação, regista-se a actividade da Associação Cívica REPÚBLICA e LAICIDADE[220], que, recentemente, foi notícia nos meios de comunicação nacionais a propósito de uma carta que dirigiu à Ministra da Educação, pedindo a reposição da legalidade face à presença de crucifixos nas instalações escolares, bem como à realização de rituais religiosos na escola pública (Associação Cívica REPÚBLICA e LAICIDADE, 2005). O conteúdo desta carta relativamente a estas situações corresponde ao vivido em vários momentos no decurso do projecto que desenvolvemos.

Num documento produzido em data próxima da do envio desta carta, a mesma associação afirma o conhecimento que lhe advém de queixas ou denúncias feitas por pais de alunos que frequentam estabelecimentos de ensino oficiais e de professores e educadores com

> "relatos de situações em que, de forma clara e ostensiva, se transgridem as normas constitucionais vigentes que taxativamente estabelecem a não confessionalidade da escola pública." (Associação Cívica REPÚBLICA e LAICIDADE, 2005:2).

[220] "Associação constituída por escritura pública a 27 de Janeiro de 2003 e que tem como objectivos centrais da sua actividade «a promoção e a defesa dos Ideais Republicanos e do Princípio da Laicidade na organização dos Estados, tendo em vista a construção de uma sociedade aberta, inclusiva e solidária» (cf. Artigo 3º dos Estatutos) (Associação Cívica REPÚBLICA e LAICIDADE, 2005:2)

Em continuidade, no mesmo documento, apresenta-se uma recolha de imagens e de textos feita a partir de sítios na Internet, que documentam os sentidos das queixas e denúncias feitas. Embora muitos destes registos sejam a ilustração de situações vividas no Norte do país, verifica-se que a questão atravessa o território nacional de Norte a Sul.

Com esta apresentação faz-se alusão ao papel que a escola deve ter na perspectiva de um desenvolvimento pedagógico de sentido laico, considerando-se que

> "a «laicidade» nada mais visa que impedir que o «espaço público», que o «espaço de todos», que o espaço da escola pública […] possa ser apropriado, em exclusividade e permanência, por qualquer grupo social dominante (seja ele de matriz filosófica, ideológica, religiosa ou outra) e, por essa via, o «laicismo» a nada mais aspira que a assegurar a todos – a todos, mesmo – uma efectiva capacidade de acesso ao «espaço comum», uma efectiva possibilidade, universal e equitativa, de fruição daquilo que a todos pertence, o Estado deve efectivamente ser laico e garantir a laicidade do espaço público – e da escola pública – precisamente para permitir à sociedade ser diversa e plural e, apesar disso, poder beneficiar plenamente, na totalidade, de tudo o que conjuntamente detém." (id.:3-4, palavras entre aspas da responsabilidade do autor)

As situações assinaladas e a reacção cívica relativamente a elas caracterizam bem, por um lado, formas de manutenção de uma posição favorável no espaço público português por parte da Igreja Católica e, por outro, as dificuldades práticas de construção desse espaço laico, volvidos que estão trinta e um anos de democracia.

Com estas abordagens consideramos estar em condições de apresentar e discutir as vivências do projecto que justificaram a sua introdução nesta tese.

6. A presença da religião católica no trabalho do projecto

Uma observação das várias salas de aula das escolas envolvidas no projecto fez-nos constatar a presença simbólica da religião católica, nomeadamente através da existência de crucifixos, na maioria esmagadora dos casos, e de imagens de santos, em alguns deles.

No primeiro caso, os símbolos encontravam-se por cima do quadro de parede para trabalho dos alunos e professor, o que, se cruzarmos com a

importância pedagógica que o quadro assume no desenvolvimento do trabalho escolar – o objecto para o qual todos os alunos olham, inevitavelmente –, assume particular relevância.

No segundo caso, os ícones encontravam-se em posições diversas (em pequenas estantes nas paredes ou em cima de mesas, nos cantos da sala) e alguns eram acompanhados por pequenas jarras com flores, à semelhança do que acontece nas igrejas e capelas.

Independentemente da confissão religiosa de cada um dos professores envolvidos (no caso de tal se verificar), a observância da manutenção dos crucifixos e das imagens pode ser interpretada como uma falta no exercício da sua profissão na medida em que, sendo funcionários do Estado, a não tomada de posição sobre a questão, nomeadamente não retirando os símbolos, corresponde ao incumprimento integral do disposto constitucionalmente[221].

Tal falta corresponde, assim, não só ao incumprimento da lei, como ao reforço da posição de privilégio da Igreja Católica no espaço público.

Outra situação constatada foi a organização, a partir do espaço escolar, de celebrações católicas: o Natal e Comunhão Pascal.

O primeiro caso, corresponde, podemos dizer, ao que acontece generalizadamente nas escolas portuguesas.

Talvez porque a sociedade ocidental de mercado se apropriou do Natal até à exaustão, os valores da religião católica surgem substancialmente diluídos, verificando-se que a sua celebração nas escolas não assume um carácter exclusivamente religioso.

Embora as personagens bíblicas principais desta época marquem a sua presença nas celebrações, corporalizadas pelas crianças, de formas variadas, o que se evidencia é o ambiente de festa generalizada, com envolvimento da comunidade alargada, em muitos casos. E a festa prepara o que mais justifica a atenção das crianças nesta quadra: a chegada das prendas, que um Pai Natal, que já é público, se vai encarregar de distribuir a todos, mas com uma preocupação generalizada de atender a supostas necessidades de género.

[221] No seu artigo 13º, Princípio da igualdade, no ponto 2, a Constituição Portuguesa determina: "Ninguém pode ser privilegiado, beneficiado ou prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica ou condição social".

Justificamos esta asserção de Pai Natal público com o facto de as Juntas de Freguesia distribuírem verbas pelas escolas para que estas possam comprar uma prenda para as crianças.

As festas de Natal assumem, pois, um papel importante no desenvolvimento do trabalho escolar.

Relativamente ao segundo caso, a Comunhão Pascal, não obstante a festa estar presente, e com a participação da comunidade, e, em alguns casos, de forma bastante alargada, verifica-se que não é uma situação generalizada, mas a que cada vez mais escolas aderem.

Tal situação poderá encontrar justificação, por um lado, no facto de ser uma celebração que tradicionalmente se realiza na Igreja, mas por outro, no facto de a Páscoa também já ter sido agarrada pela lógica consumista da sociedade de mercado.

Em qualquer uma destas celebrações verificou-se que, a par de intenções de índole religiosa, a perspectiva básica de trabalho do PER de estabelecimento e aprofundamento de relações entre a escola e a comunidade foi o esteio do desenvolvimento de iniciativas profusamente participadas pelas comunidades envolvidas.

Deste modo, não era apenas a escola e a comunidade que estavam em festa, mas também a Igreja Católica, que, assim, via reforçada a presença e a influência.

Tais iniciativas, com professores tão empenhados em envolver a comunidade, até ajudavam a reforçar representações dicotómicas entre bem e mal, muito características da tradição judaico-cristã, no que respeita à qualidade dos profissionais envolvidos. Lembrámo-nos a este respeito de comentários avulso que ouvimos durante uma iniciativa em que participámos, que assinalavam atributos de boa professora da profissional envolvida.

Em qualquer uma das circunstâncias, referindo-nos concretamente à presença simbólica e às celebrações de índole religiosa, os espaços público e religioso tornaram-se num só.

Não obstante conhecermos alguns dos fundamentos históricos que ajudam na compreensão da situação, tentámos perceber as razões mais concretas que, na actualidade, sustentam a manutenção do fenómeno à revelia dos princípios de separação entre os poderes temporal e religioso.

7. Entre a afirmação de uma religião única e o imperativo da construção democrática de uma escola inclusiva – status quo e vozes dissonantes

No registo de uma nota de campo, na parte destinada às observações que uma reunião de Conselho de Docentes nos tinha suscitado, escrevemos o seguinte:

> "Mais uma vez, a questão da presença da religião na escola surgiu no grupo e, desta vez, foi possível encetar um processo reflexivo que induzisse alguns conflitos cognitivos no sentido de, pelo menos, o assunto começar a ser equacionado pelos profissionais envolvidos.
> Pelo que se passou hoje na reunião pude verificar que a realização de actividades religiosas na escola/jardim não é consensual.
> Do meu ponto de vista houve posições retrógradas, nomeadamente aquelas manifestadas pelo professor Vítor. O seu discurso deixou transparecer um exercício profissional pouco reflexivo e, fundamentalmente, pouco receptivo à diversidade que, cada vez mais, se verifica no mundo escolar. De acordo com o que proferiu, este professor funciona ainda com o mito da homogeneidade dentro da sala de aulas.
> No mesmo sentido, embora não de forma tão radical como o fez o professor, apontam outras posições manifestadas ao revelarem o pressuposto de que todas as crianças e o meio são católicos e que, por isso, não há problema de se realizarem actividades religiosas na escola.
> Pelo contrário, discursos houve que, não obstante terem sido proferidos por pessoas que até participam nas mesmas actividades, revelam a vivência de um exercício profissional dilemático, ou seja, alguns profissionais estão conscientes de que deve existir uma separação nítida entre Estado e Igreja no que à escola/jardim de infância diz respeito, mas, pela força das circunstâncias, embarcam no mesmo tipo de atitude que os outros que, de uma forma mais assumida, organizam e realizam actividades religiosas no espaço escolar.
> Nestes casos, a força das circunstâncias tanto pode dizer respeito a uma estratégia de integração e de estreitamento de relações com a comunidade, como pode resultar numa atitude de anulação de convicções pessoais face ao peso das culturas locais. Neste último caso, estas podem dizer respeito às aldeias onde trabalham como também à atitude dominante do grupo profissional que se integra.
> Quer num caso, quer noutro, a atitude de não afirmação de convicções pessoais resulta numa acomodação ao status quo, pois, tal como acontece relativamente a outros aspectos idiossincráticos das populações rurais e do grupo profissional dos professores/educadoras, mas, no caso, particularmente, nas primeiras, o exercício religioso católico é algo de profundamente enraizado e contrariá-lo através de uma negação da inclusão da escola/jardim no seu processo pode transformar-se em motivo de conflitualidade e, até, de exclusão.
> Embora isso hoje não tenha sido abordado, prevê-se, por exemplo, que qualquer professor que seja colocado num escola e queira retirar o crucifixo que ainda existe na parede da sala venha a ter sérios problemas a nível local.
> A questão do religioso na escola não parece, portanto, algo de fácil abordagem nos contextos em questão, pese embora tudo o que lhe possa estar associado, por um lado, de resquício da estreita relação entre a Igreja e o Estado, o que, num Estado laico como o que está consignado na Constituição Portuguesa, não pode existir e, por outro, de factor de potencial exclusão de crianças que não têm ou praticam qualquer religião" (Nota de Campo PERAM Nº 48, 04-06-2002).

Este registo sintetiza um conjunto de questões associadas à prática da religião católica em contexto escolar, sejam elas do ponto de vista justificativo

dessa prática ou respeitantes às implicações legais e profissionais. Por outro lado, este mesmo registo ilustra, à semelhança de outros de que temos vindo a dar testemunho, trâmites processuais do interior do projecto, que reforçam o seu sentido de libertação da palavra como pressuposto estratégico de criação de condições para a construção de conhecimento e de desenvolvimento de uma acção mais informada e transformadora da realidade.

As reflexões encetadas sobre a questão religiosa no espaço escolar tiveram sempre lugar a partir de uma intervenção nossa, sugerida quer pela observação que fazíamos e vivência que tínhamos de situações diversas, enquanto acções decorrentes da dinâmica do projecto, quer por relatos espontâneos de vários actores envolvidos que a ela diziam respeito.

Neste sentido, o nosso envolvimento, enquanto investigador, num processo de investigação-acção que se caracterizou por uma implicação profunda nas acções do projecto, não toldou o necessário olhar descentrado sobre a realidade.

A abordagem dos resultados dessa descentração, ou seja, a necessidade e a obrigação de questionamento da realidade num colectivo alargado, no entanto, nem sempre foi fácil ou pacífica.

No caso da problemática vertente obrigou-nos, em primeira instância, a um exercício metacognitivo que nos possibilitasse pensar sobre o que pensávamos sobre o assunto e, deste modo, perceber até que ponto esse saber correspondia a um preconceito ou a uma atitude reflexiva. Conseguida a racionalização necessária, obrigou-nos, em segunda instância, a aprimorar o sentido de oportunidade para a introdução do questionamento pretendido, uma vez que sentíamos que a problemática, atendendo às suas dimensões formais e valorativas, só poderia ser abordada quando tal não fosse representar mais um reforço para a desestruturação dos grupos profissionais envolvidos a acrescer aos que, do ponto de vista institucional, estavam sujeitos.

Nas linhas seguintes daremos conta dos contornos que a problematização desenvolvida assumiu, recuperando-se, para o efeito, as vozes de vários actores envolvidos, neste caso professores, educadoras e um pároco. Nos dois primeiros casos, as vozes recolhidas durante sessões de trabalho, no terceiro caso a partir de uma entrevista.

Tal como temos vindo a discutir a outros níveis, nem sempre os profissionais de educação envolvidos revelam um sentido de autonomia no exercício da sua profissão, que se traduza por uma interpelação permanente e de si próprios e dos contextos (naturais ou institucionais).

Daqui resultam tipos diferenciados de profissionalidade docente relativamente à problemática vertente, assistindo-se a perspectivas reveladoras de um certo primarismo analítico ("A Igreja pediu e nós aceitámos!" – professor Vítor, Nota de Campo PERAM Nº 48, 04-06-2002), que decorre de dados adquiridos enformados por tradições eclesiásticas que afirmam a religião católica como a única religião[222] –

> "[…] Eu continuo a dizer que não é uma religião qualquer que entra na escola, porque a maioria dos nossos alunos é católica e, portanto, com a igreja é diferente." (id.) –

e configuram, deste modo, a substância do incumprimento democrático –

> "A escola e a igreja andam de mãos dadas." (id.);
> "Qualquer religião não porque aqui as pessoas são todas católicas. Eu não deixava entrar qualquer religião assim." (id.) –;

a perspectivas que, sob o manto do ecumenismo, revelam que a presença das religiões na escola é algo a que os professores têm que dar resposta porque tal tarefa integra as suas funções profissionais, não se questionando a necessidade de afirmação da laicidade do espaço escolar –

> "Como professores somos agentes educativos. Eu sou ecuménica, todas as religiões são boas. A propósito da visita do senhor Bispo, se viesse outra religião eu aceitá-la-ia da mesma forma." (Professora Vitória, Nota de Campo PERAM Nº48, 04-06-2002);
>
> "Há uma área de desenvolvimento pessoal e social que dá abertura para tratar tudo e então tem que se abordar todas as religiões. Não é fazer actividades religiosas de uma religião só." (Educadora Beatriz:ibid.) –;

a perspectivas que denotam uma reflexividade questionadora da penetração religiosa no espaço público da escola –

> "Eu concordo com a Vitória porque, de uma maneira geral, todas nós fomos baptizadas e educadas de acordo com os valores cristãos e sem a gente querer esses valores

[222] A este caso concreto, dado situar-se num concelho contíguo, não é estranha toda a influência secular exercida pela Roma Portuguesa.

> passam para as crianças, mas isto não é praticar religião na escola ou no jardim. Tem que haver uma separação das águas, porque o que é da religião católica tem que ser tratado nos lugares próprios da religião católica e a escola ou o jardim são lugares públicos onde há muitas diferenças e nós temos que nos habituar a que cada vez há mais diferenças. Até mesmo aqui já começa a haver crianças que não são baptizadas e, portanto, nós temos que ter muita atenção a isto e temos que estar abertas a estas diferenças todas." (Educadora Leonor, Nota de Campo PERAM Nº 48, 04-06-2002).

Do nosso ponto de vista, as duas primeiras perspectivas, embora específicas quanto à questão da religião e conterem diferenças significativas entre si, apresentam similitude com outras que se podem constatar relativamente a certas práticas assentes num fraco questionamento da realidade e que conduzem a um exercício profissional alienado em que a reflexão sobre a educação escolar, os seus princípios e fins num Estado democrático e laico, está ausente ou, pelo menos, pouco presente.

Neste sentido, a primeira perspectiva, particularmente, deixa transparecer uma prática profissional acomodada ao status quo, o que, assim, em contexto de ilegalidade, permite o reforço de posições dominantes da Igreja Católica, não contribuindo para o desenvolvimento de uma aprendizagem democrática no contexto escolar. A religião católica é, deste modo, implícita ou explicitamente afirmada como a única religião o que, em sentido mais vasto, abre caminho para a construção de outras representações de carácter exclusivo sobre o mundo e a vida.

Neste caso, a função política da escola, num Estado laico, de criação de condições para a afirmação dos princípios democráticos que o regem fica fortemente comprometida.

Na segunda perspectiva, afirma-se a ideia de tolerância muito presente no projecto de recuperação da Igreja Católica, como reacção ao processo de secularização encetado pelos Estados liberais, mas, ao não se afirmar o imperativo da laicidade no espaço escolar público, abrem-se portas para que a cultura religiosa dominante continue a reforçar-se e, deste modo, para que a construção de uma consciência livre para optar dificilmente se afirme.

A terceira perspectiva remete-nos para práticas democráticas em que a separação real entre os poderes temporal e religioso se consubstancia.

Embora pensamento e acção nem sempre sejam concomitantes, verifica-se que existe uma reflexividade que pode induzir processos de resistência à cultura dominante. Pelo menos problematiza-se a penetração do

religioso no espaço público e abre-se a possibilidade de construção de uma escola inclusiva onde, apesar dos baptizados na religião católica serem a maioria, os crentes de outras confissões ou os que não têm religião começam a contar como cidadãos de pleno direito.

Na prossecução dos objectivos da pesquisa e como já referimos, entrevistámos um padre.

O discurso proferido confirma a existência de relações intensas entre a Escola e a Igreja Católica, apesar de ser reconhecida a necessidade de separação entre as duas instituições, justificando-as com a inevitabilidade da sua observância pelo facto das duas instituições coexistirem no mesmo espaço geográfico –

> "[…] Eu acho que a Escola e a Igreja se misturam às vezes, têm que se misturar porque vivem […] no mesmo terreno… e eu acho que devia haver uma separação porque a Escola é do Estado, não é uma entidade particular, é do Estado; […] tem ligações, tem que ter porque trabalham no mesmo terreno, dentro do mesmo terreno geográfico […]" (padre Pedro - Entrevista Nº 12).

Não obstante a afirmação da separação, esta, no discurso geral, emerge apenas em sentido abstracto, e não como ideia determinada de separação dos poderes temporal e religioso. Neste sentido, também não se questionam as relações enquanto resultado de uma tradição que persiste num Estado democrático.

O discurso é, por isso, transmissor de ideias que contemplam a justeza da mistura, justificando-a com a possibilidade das duas instituições se poderem influenciar mutuamente, trabalhando para o desenvolvimento de valores humanos –

> "[…] A Igreja deve agir em função da Escola e a Igreja deve fazer isso porque a Igreja não é só religiosa, tem grande laicidade, a Escola também pode ajudar, não é obrigada, há a separação entre a Igreja e o Estado, mas a Escola se quiser e se trabalhar no seu âmbito acaba também por influenciar a Igreja, olhe, por exemplo, nós lutamos pelos nossos cristãos, têm muita falta de valores éticos e valores humanos os nossos cristãos, rezam o terço e… são religiosos, mas têm muita falta de valores humanos e cristãos, são católicos e não são cristãos, que isto agora parece uma contradição, ora, a Escola pode-nos dar esses valores, a sinceridade que… não é um valor tipicamente cristão, é uma virtude humana" (padre Pedro - Entrevista Nº 12).

Tal trabalho justifica-se, portanto, dado que, como pode inferir-se, existe um certo sentido de fracasso da Igreja em contexto de secularização. Verifica-

se que as crenças religiosas se desenvolvem fora da ortodoxia estabelecida da Igreja Católica (Fernandes, 2001), o que suscita, nesta, a necessidade de recuperação do espaço perdido. Se a Escola quiser, pode participar nessa recuperação enquanto espaço privilegiado para um trabalho neste âmbito, pois surge como o elemento da comunidade que estabelece ligações permanentes com todo o sistema social.

A separação entre espaço público e religioso configura-se, deste modo, dubiamente e mais ainda quando existem coincidências ideológicas, neste caso leia-se de religiosidade, entre professor e padre –

> "[…] Acho que há o espaço escola e o espaço Igreja. Estes espaços entrecruzam-se […] interpenetra, pronto, e se o padre e o professor se entendem, têm ideologias muito semelhantes e até colaboram muito um com o outro, até é bom para a escola e é bom para a Igreja…" (padre Pedro - Entrevista Nº 12).

Se essas coincidências ideológicas são de cariz religioso e, concretamente, se o professor é cristão, o discurso do padre Pedro é aparentemente ambivalente quanto à sua acção na Escola. Por um lado, considera que quando o professor é cristão, este deve agir na escola em conformidade com os seus valores, embora esta intervenção não seja sinónimo de realização de actividades religiosas, pois deve ser salvaguardada a laicidade da sua acção. Por outro lado, considera que se o exercício profissional do professor contemplar uma acção explicitamente religiosa tal facto não é reprovável. O discurso do entrevistado transmite, assim, uma certa convergência de sentido entre prática de valores do cristianismo e prática religiosa na Escola:

> "[…] O professor, por exemplo, é cristão, deve, segundo o meu ponto de vista, católico, cristão, […] se ele é meu dirigido ou se ele é meu amigo, ele deve actuar como cristão na escola […] mas não é necessário que o professor seja nem beato nem, como é que hei-de dizer, uma pessoa que há-de estar sempre a chamar o senhor padre para tudo ou a levar os meninos à igreja a qualquer momento, alguns fazem-no, não é reprovável, como é evidente… mas eu acho que deve haver […] uma certa laicidade […]" (padre Pedro - Entrevista Nº 12).

Tal discurso converge com outros proferidos por professoras, embora nestes não transpareça uma reflexão sobre a necessidade de se assegurar a laicidade quando se trabalha a questão religiosa com as crianças. Porque se professa a religião católica e se trabalha em meio maioritariamente católico,

defendem que faz sentido que o espaço público da Escola seja utilizado também como espaço religioso, tanto mais que um trabalho desta natureza corresponde a um serviço que se presta à comunidade:

> "Isto é uma coisa importante para as pessoas. As pessoas todas gostam que a escola participe nestas coisas. Eu pelo menos faço porque sou católica e sei que as pessoas gostam." (professora Joaquina, Nota de Campo Nº 48, 04-06-2002);
>
> "É assim, eu sou católica e tenho uma grande actividade na igreja, dou catequese e participo em várias coisas da igreja, portanto, na escola, enquanto professora, eu não posso ser uma coisa diferente, portanto, eu transmito os meus valores cristãos aos meus alunos." (professora Maria da Luz:ibid.).

Quando, à luz dos normativos do Estado em que vivemos, problematizamos a prática religiosa no espaço público da Escola, isso não subentende que entendamos que esta seja um contexto em que os professores crentes precisam de deixar à porta os seus valores. O que está em questão é a separação entre práticas laicas e práticas religiosas, a que nenhum profissional de ensino público pode escusar-se, sob pena de não estar a cumprir com os princípios educativos definidos democraticamente –

> "Mas eu acho que aqui há uma confusão porque tu transmites os teus valores cristãos na maneira como ages com as crianças e com as outras pessoas, mas isso não significa que tenha que haver actividades religiosas na escola." (professora Vitória, ibid.).

Além disso, o fenómeno religioso pode e deve ser trabalhado do ponto de vista escolar, significando isto apenas a abordagem de dimensões interpretativas da existência humana, como mais um contributo da Escola para o desenvolvimento global das crianças.

Para este trabalho aceita-se, obviamente, como legítimo e até desejável que as estratégias pedagógicas a adoptar partam das referências próximas dos contextos de vida das crianças para, assim, melhor se poderem estabelecer relações comparativas ou analógicas que favoreçam uma construção abrangente de conhecimento e de desenvolvimento de valores democráticos; o que se problematiza é que se transfiram para o espaço público da Escola processos de doutrinação.

8. O crucifixo nas paredes das salas – de símbolo do poder a matriz simbólica de uma acção pedagógica norteada por valores de bem

Uma das marcas ainda visíveis da relação entre a Igreja Católica e o Estado, em tempos anteriores ao 25 de Abril de 1974, é o crucifixo pendurado nas paredes das salas de aula na Escola do 1º CEB.

Questionado sobre o assunto, o padre Pedro transmite uma ideia de pertinência da manutenção deste símbolo cristão nas escolas, baseando a sua argumentação no facto de considerar que o crucifixo é uma referência simbólica do valor de serviço aos outros que deve nortear a acção do professor, mas não no sentido religioso, nem no sentido de ligação ao poder, como no tempo do fascismo. Daí que, para si, faça tanto sentido existir um crucifixo nas salas de aula como imagens de homens que fizeram o bem:

> "[…] Eu acho que o crucifixo pode continuar nas escolas e que o professor olhe para ele e diga «estou aqui para servir», como Cristo serviu, mesmo que a pessoa não acredite em Deus"
> "[…] Pode estar o Cristo nas escolas, mas nunca como símbolo de uma religião, nunca como um símbolo de um poder, [mas como símbolo] de um homem que passou pela história, fazendo o bem, por exemplo, ao lado podia também estar o Luther King, que também era cristão, podia lá estar aquele… o Ghandi, pronto, sei lá"
> "[…] O evangelho não pode ser dado com desfocagens, […] o Cristo nas escolas nunca significou o verdadeiro Cristo, sobretudo no tempo do fascismo, ao lado estava o Salazar e do outro lado estava o Carmona, esse Cristo era o Cristo do poder, […] as caravelas estão cheias de cruzes… infelizmente serviu para o poder… […]" (padre Pedro – Entrevista Nº 12).

Com esta argumentação, o crucifixo nas escolas deixa de ser um símbolo religioso para passar a ser um símbolo temporal, que transmite valores de bem. Para conseguir fazer esta passagem propõe-se a afixação, nas paredes das salas de aula, de outros símbolos representantes de dimensões humanas semelhantes, o que, supostamente, conferirá uma certa democraticidade ao facto.

Uma situação desta natureza coloca múltiplas questões.

A primeira tem a ver com a necessidade de existência de símbolos permanentes na Escola, que sirvam de referencial moral para o desenvolvimento das crianças, o que não nos parece de todo plausível. Há, com certeza, um sem número de modelos que preenchem os mundos sociais das crianças e que influenciam o seu desenvolvimento aos mais diversos níveis

da sua existência. Não se pode, contudo, é ignorar que as crianças são actores que constroem e reconstroem esses mundos e que, portanto, o desenvolvimento não se processa de forma determinística.

Uma proposta destas sugere-nos, deste modo, um processo educativo escolar doutrinário, que não assenta num trabalho pedagógico que consubstancie uma educação informada. Numa escola doutrinária dificilmente se criarão condições para o desenvolvimento global das potencialidades das crianças enquanto pessoas e alunos, através de uma participação activa de questionamento na construção de atitudes de abertura ao mundo e à vida, na sua diversidade e multiplicidade, que induzirão um conhecimento multidireccionado e democrático.

Partir do princípio da bondade para resolver o assunto parece-nos pouco recomendável, uma vez que abre caminho para situações discricionárias, não se garantindo, deste modo, uma efectiva separação entre o Estado e as Igrejas.

Em contextos como aqueles em que se desenvolveu o projecto, em que a Igreja Católica ainda domina – não obstante as mudanças operadas ao nível das formas de religiosidade no seu sentido mais lato –, tal situação corresponderia ao prolongamento da vida religiosa no espaço público.

Além disto, sendo contextos fortemente imbuídos de uma religiosidade assente numa doutrina de religião única, como se processaria a introdução de símbolos de outras religiões?

Por isso é que o Artigo 4º da Lei da Liberdade Religiosa, nos seus pontos 3 e 4, refere, respectivamente, que "O Estado não pode programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes religiosas" e que "O ensino público não será confessional" (Lei nº 16/2001, de 22 de Junho).

Deste modo, neste discurso, não obstante o esforço de introdução de um certo sentido de laicidade, parece-nos patente a matriz de dominância da Igreja Católica e uma ideia de não separação entre os espaços público e religioso.

Entre este discurso e os das professoras a que temos vindo a fazer referência não existe, portanto, uma diferença significativa. Por isso, o crucifixo mantém-se nas escolas. A sua não retirada, pois, é o resultado de processos de dominação da Igreja Católica que, nos casos daqueles professores para

quem não existe separação entre espaço público e espaço religioso (não obstante serem funcionários do Estado), se afirmam pela prática profissional de um suposto sentido de coerência existencial enquanto católicos; e que, nos casos daqueles com uma forma de religiosidade que não se enquadra na ortodoxia católica ou daqueles que não professam qualquer religião, se traduz por uma passividade que tanto poderá significar ausência de uma verdadeira consciência sobre o alcance da presença de tal símbolo, uma vez que sempre se conviveu com ele nas escolas, como, pelo contrário, receio de enfrentar os poderes instituídos – os da cultura dominante local e os da própria Igreja, via pároco local – na afirmação da separação entre Estado e Igreja Católica.

9. Comunhão Pascal – quando a Paróquia engloba a Escola

> "Domingo, 24 de Março de 2002, Santuário da Senhora do Monte.
> A tarde estava esplendorosa. O sol brilhava com intensidade e o rosto das pessoas reflectia a alegria que ele transmitia.
> No café que fica abaixo da capela havia grande movimento de gente, como é habitual nos dias de festa.
> No adro havia várias pessoas e as crianças brincavam à espera que a professora lhes dissesse que estava na hora de se aprontarem para a dramatização.
> O homem do som, sob as ordens da professora, dispunha os microfones que iriam ser utilizados pelos actores.
> Alguns pais tratavam de compor os adereços para a representação que se iria realizar.
> Quando tudo estava pronto a Ana chamou as crianças para que fossem vestir os trajes de cena. Os camarins seriam na sacristia.
> […]
> Tal como a capela, a sacristia é um espaço muito pequeno, por isso, foi necessário dividir as crianças em pequenos grupos para se vestirem.
> A Ana, previamente, organizou todos os fatos, dispondo-os por tamanhos em cima das mesas, o que facilitou a tarefa. No entanto, e como se espera em circunstâncias semelhantes, a confusão instalou-se rapidamente porque as crianças estavam excitadas.
> Primeiro vestiram-se os rapazes uma vez que as suas vestes eram mais simples e depois as raparigas.
> Cerca de uma hora depois todos os actores estavam prontos para entrar em cena, mas havia que esperar que a procissão, que tinha partido da igreja da aldeia, chegasse ao Santuário. Sabíamos que o percurso era longo e que esta procissão funciona representando a via-sacra, portanto, ainda teríamos bastante tempo de espera até que ela chegasse junto do local onde nos encontrávamos.
> Tal como tinha prometido às crianças que viajaram comigo no dia do ensaio geral iria trabalhar com elas alguns exercícios de relaxamento. No entanto, como a espera seria ainda longa, optei por deixá-las pavonearem-se nos seus fatos de fantasia pelo adro da capela, pois todas elas manifestavam vontade de os mostrarem a toda a gente.
> O adro da capela, entretanto, começou a encher-se de gente que aproveitava os seus muros para se sentar. Segundo a informação de um pai, o D., estas eram as pessoas que habitualmente não participam na procissão, mas que assistem à cerimónia na

capela, fundamentalmente idosos. Costumam vir cedo para conseguirem um lugar no seu interior.
Durante este compasso de espera aproveitei para ir tomar um café com o D., que me convidou. Conversámos um pouco sobre o ambiente que se estava a viver e o D. considerou que o que se estava a passar era muito importante para a freguesia "porque aqui nunca se passa nada".
Quando cheguei de novo ao adro a Ana disse-me que a procissão estava a cerca de um quilómetro do Santuário e que, portanto, estava na hora de acalmar as crianças.
A custo, porque andavam todas cada uma por seu canto, reuni-as nas traseiras da capela para darmos início aos exercícios de relaxamento. Como não era a primeira vez que fazia este trabalho com elas a adesão à proposta foi rápida. No entanto, as mais pequenas manifestaram maior dificuldade em acalmar.
Fizemos alguns exercícios de respiração acompanhados de movimentos lentos de grande amplitude com os braços e rotações da cabeça em todos os sentidos. Por fim, fizemos vocalizos para aquecer a voz.
Dez minutos depois fomos para o adro para que as crianças pudessem tomar os seus lugares para a dramatização. A procissão estava muito perto e, portanto, a espera não iria ser longa. Do local onde nos encontrávamos já se podia ver a longa fila de pessoas que caminhava lentamente, rezando e cantando cânticos alusivos à época.
Pouco tempo depois a procissão chegou à última paragem da via-sacra, no início da escadaria de acesso à capela. O padre fez os procedimentos habituais nestas circunstâncias e a procissão continuou até chegar ao adro.
Aí, as pessoas dispuseram-se em grande círculo para que as crianças pudessem representar. O adro transformou-se em pequeno para tanta gente. Eram umas centenas largas de pessoas as que estavam presentes.
Quando todos pareciam ter-se acomodado, o padre, usando o microfone, pediu silêncio e comunicou que se iria

"assistir a um teatro feito pelas crianças da escola sobre os últimos dias da vida de Cristo. Peço a vossa compreensão porque elas são muito pequenas e é natural haver alguns enganos. Queria aproveitar esta oportunidade para agradecer à senhora professora da escola por ter tido este trabalho porque assim a nossa celebração fica mais bonita".

A Ana, então, fez um sinal às crianças e a dramatização começou.
O silêncio das pessoas era intenso. Estavam com um ar muito compenetrado no que viam. Aqui ou ali perto de mim, ouviam-se alguns comentários em voz baixa sobre a performance das crianças, que eram unânimes em afirmar que "elas estão-se a portar muito bem".
A professora, de tão ansiosa que estava, parecia acompanhar as crianças a dizer o texto. O texto que trazia na mão foi enrolado e desenrolado inúmeras vezes.
Toda a dramatização decorreu sem atribulações, pois não houve enganos. As crianças cumpriram muito bem com o seu papel. As expressões do seu rosto demonstravam que estavam a encarnar a personagem que lhes tinha sido confiada. Tal como nos ensaios, as personagens principais mantiveram um semblante triste ou mais agressivo conforme o seu papel.
No final do espectáculo toda a gente aplaudiu generosamente. O rosto da Ana transformou-se depois de tudo ter terminado. Agora irradiava alegria pelo sucesso obtido. As crianças também não escondiam a sua satisfação. Logo que terminaram rodearam a professora e carregaram-na de beijos, que ela retribuiu da forma carinhosa como habitualmente as trata.
O padre, por sua vez, voltou a agradecer todo o esforço das crianças e da professora e convidou as pessoas a assistirem à celebração eucarística que se iria seguir.
No interior da capela decorreu depois a cerimónia da comunhão pascal. A capela estava completamente cheia de fiéis e aqueles que não tiveram lugar no interior ouviram tudo quanto lá se passou através dos microfones colocados no exterior.
Assisti a um pouco da cerimónia, nomeadamente àquela em que as crianças participaram nas oferendas.
[…]

> As crianças estavam muito sossegadas, pois já estão habituadas a assistir à missa na aldeia. Em algumas, no entanto, notava-se um certo ar de tédio. Participaram com serenidade na cerimónia.
> Terminada a cerimónia ajudei a Ana a arrumar todos os fatos que as crianças tinham usado na dramatização para que no dia seguinte pudesse devolvê-los intactos à escola que os tinha emprestado. Depois juntámo-nos a um grupo de pais que estava a começar um piquenique nas imediações da capela pois estes, logo que nos viram sair da sacristia, chamaram-nos para junto de si.
> O convívio foi animado pelo vinho verde que havia à discrição, mas o que me seduziu mais foram o chouriço assado e broa caseiros expostos na mesa improvisada.
> Conversámos sobre a festa e a opinião dos pais foi muito positiva relativamente à actuação das crianças. O teor dos seus comentários, no entanto, direccionou-se exclusivamente para uma associação da qualidade de representação com o carácter religioso da situação:
>
> "A canalha portou-se mesmo bem. Eles estavam tão sérios que parecia que eram mesmo os apóstolos. E o Berto, que fazia de Jesus, o rapaz parecia que estava mesmo a viver aquilo. A cara dele estava mesmo triste!" (A., mãe da Ana)
>
> "Eu acho que eles estavam todos muito bem. Parecia que estavam a viver aquilo. Foi muito bonito. Houve uma altura que até me deu vontade de chorar porque me lembrei do que Nosso Senhor deve ter passado. Mas para mim o que fazia de Cristo foi o que fez melhor. A canalha pequena é que estava mais aérea, mas é natural porque ainda são muito pequeninos e ainda não consegue viver bem estas coisas, mas é bom para começarem a aprender. Ainda bem que a D. Ana não os deixou de fora por eles serem do jardim. O meu, então, apesar de estar sério, mas distraía-se porque eu vi-o a olhar para o lado à procura da professora." (F., mãe do Telmo)
>
> […]
> Além deste grupo de pais havia outros pelo recinto que faziam o mesmo que nós. Para que não se sentissem descriminados pelo facto de me ter associado apenas ao grupo onde me encontrava, resolvi percorrer os outros, cumprimentando as pessoas e perguntando-lhes se tinham gostado do que tinham visto. A opinião positiva foi unânime.
> […]" (Nota de Campo PERVC Nº 32, 24-03-2002)

Se a não separação entre Escola Pública e Igreja Católica, como resquício de um passado negro da história contemporânea portuguesa, é assinalada pela presença simbólica de crucifixos nos espaços escolares, não o é menos quando se constata a realização de actividades religiosas católicas na ou a partir da Escola, de que a organização de Comunhões Pascais é exemplo.

Discutida a questão no seu sentido mais geral, interessa agora fazê-lo, levando em consideração práticas concretas do desenvolvimento do projecto.

Conhecendo os contextos e muitas das práticas profissionais, sabíamos, à partida, que a dimensão religiosa na Escola seria um aspecto com o qual teríamos que trabalhar. Não obstante lhe reconhecermos todo o sentido de ilegalidade, à luz do que temos vindo a discutir e de possibilidade de quebra da liberdade religiosa, agimos a este nível com os professores e com as educadoras com os mesmos princípios que nortearam a nossa presença em

todo o projecto: interpelação da realidade assente no respeito pelos ritmos individuais de reflexão e de acção.

Neste contexto, tal como relativamente a outras situações, agimos estrategicamente: só depois de se terem criado relações dialógicas questionámos determinadas práticas profissionais. Do mesmo modo o foram fazendo os outros actores connosco no desenvolvimento do projecto, questionando-nos acerca de posições de ordem conceptual, pedagógica ou didáctica.

Deste modo, a questão do religioso na Escola foi por nós colocada aos profissionais de educação envolvidos e as nossas posições, cremos, foram perfeitamente percebidas. A nossa não concordância, no entanto, embora decorresse de uma posição de princípio democrático, não foi óbice a que participássemos em algumas das iniciativas levadas a efeito, pois elas decorriam da e na dinâmica global do projecto.

A participação na Comunhão Pascal a que a Nota de Campo que inicia este ponto diz respeito é disso um exemplo.

E tal aconteceu porque, à semelhança de tantas outras iniciativas, estava em questão um trabalho de relação estreita com a comunidade que nos interessava investigar.

Como temos vindo a relatar, a dinâmica do PER desenvolve-se, entre outros, no pressuposto do estabelecimento e desenvolvimento de relações estreitas com as comunidades em que as escolas se encontram. Para que tal aconteça, todavia, é necessário que os professores e as educadoras envolvidos sintam que tal trabalho, em contexto de mudança, é um imperativo da sua acção profissional. Torna-se necessário, pois, que integrem a ideia de que a Escola muda na justa medida em que muda a sua relação com a Comunidade.

O que pudemos observar e vivenciar no que às Comunhões Pascais diz respeito, e independentemente das questões de princípio de necessidade de separação entre espaço público e religioso, traduz precisamente uma das atribuições de sentido dessa integração –

> "Eu cá percebo isso tudo, mas também aquelas coisas que a gente faz não é como na catequese. A gente faz estas coisas como faz outras coisas para trabalhar com a comunidade. Eu acho que as pessoas gostam destas actividades e até já nos

perguntam se não vai haver." – professora Joaquina, Nota de Campo PERAM Nº 48, 04-06-2002).

A Escola, portanto, não trabalha apenas numa perspectiva educativa e instrutória das crianças, mas fá-lo também a pensar nas famílias. Está, assim, ao serviço da comunidade e, nesse sentido, todas as estratégias que viabilizem o seu envolvimento são lícitas.

Se atendermos ao facto de a Escola portuguesa, tradicionalmente, se ter construído à margem da comunidade que serve, quando os profissionais de educação integram e desenvolvem uma perspectiva de trabalho que promove uma relocalização da Escola, recuperando criticamente tradições e culturas locais, estão, com certeza, a revelar mudanças na profissionalidade docente e a contribuir para processos de mudança no campo educativo.

No entanto, se atendermos especificamente à questão da necessidade de mudança da Escola quanto aos processos internos que ditam a manutenção de mecanismos de exclusão de muitos dos cidadãos que a consubstanciam, a representação de licitude perde todo o sentido. Na convicção de que todos são católicos ou, pelo menos, que todos têm uma relação com Deus de acordo com os cânones católicos, coloca-se o religioso dentro do temporal e, com boas intenções, reproduz-se a cultura dominante.

Levando em consideração que o Estado, através das estruturas escolares, entre outras, contribui para a unificação do ambiente cultural, moldando as estruturas mentais e impondo princípios de visão e de divisão comuns e, deste modo, contribui para a construção da identidade nacional (Bourdieu, 2001), a Escola Pública, sendo uma faceta do Estado a nível local, e agindo desta forma, configura-se como agência de passagem de uma cultura dominante, inculcando os pressupostos fundamentais da imagem desse Estado (id.), que, no caso, traduzem a adopção de uma religião específica como parte integrante desse espaço de princípios.

Assim, a Escola não contribui para o desenvolvimento de uma cidadania estatutária, o que, à luz do princípio da separação, nega um Estado de direito democrático.

A realização de actividades religiosas católicas na ou a partir da Escola não é também pacífica do ponto de vista da Igreja, como se pode verificar através de uma das suas vozes que ouvimos.

Embora afirme o princípio da separação entre Estado e Igreja, como temos vindo a documentar, não existe uma acção efectiva no sentido dessa afirmação, pois aceita-se e apoia-se, na prática, que as actividades se realizem. O que se rebate são as características que as iniciativas assumem, de acordo com a ortodoxia da Igreja Católica.

Neste sentido, considera-se que as iniciativas se consubstanciam mais pela forma do que pelo conteúdo, o que decorre da impossibilidade dos professores assegurarem o seu verdadeiro sentido religioso porque não é essa a sua função –

> "[…] Na Comunhão Pascal há mais forma do que conteúdo […]"
> "Claro que também ao nível de Igreja isso pode acontecer, mas o padre da paróquia tem essa obrigação de dar muito conteúdo à Comunhão Pascal. Pese embora a formação espiritual de muitos professores, normalmente não dão o conteúdo desejado porque não podem dar, porque eles são professores da escola, não são, fundamentalmente, nem professores de moral, eles são artífices da escola"
> "[…] Não há um conteúdo e falha aí. […]"
> "[…] A Comunhão Pascal […] é um bocado casca" (padre Pedro - Entrevista nº 12) –;

porque as suas preocupações se direccionam para a criação de condições que possibilitem olhares positivos da comunidade sobre a Escola ("Eu senti logo uma força muito grande da comunidade. As pessoas adoraram participar." – professora Maria da Luz, Nota de Campo Nº 48, 04-06-2002), através de iniciativas festivas que quebram as rotinas quotidianas e dão novos sentidos para a vida –

> "[…] Porque é bonito, porque os pais ficam encantados, não se preocupam se o menino estava na graça de Deus, entre aspas […] mas não se preocupam se o menino não se confessou ou não se confessou, não se preocupam se o menino vai à comunhão e se devia ir ou não, não se preocupam… eles querem é o bonito e até se pudessem ir fardadinhos todos de branco, vestidos a fradinhos, freirinhas, então, ainda era mais como na comunhão solene e então é que a escola brilharia, quer dizer, as pessoas gostam da forma, não do conteúdo, é o eterno problema…" (padre Pedro - Entrevista nº 12) –;

além disso, porque estas preocupações profissionais suplantam as que deveriam existir relativamente às crianças, no pressuposto do respeito pela sua liberdade individual –

> "[…] Uma Comunhão Pascal em que houvesse uma colaboração entre escola e Igreja e catequistas, por exemplo, devia ser bem preparada pelo pároco, ao nível de catequistas, chamaria as professoras se elas estivessem nessa disposição e depois também as crianças seriam consultadas se isso… e dar-se-lhes-ia toda a liberdade, mas elas dizem "há liberdade, elas podem não ir", não é bem assim, porque a nossa captação de liberdade pode vir de várias maneiras… há crianças que não quereriam ir, mas acabam por ir porque os companheiros também vão e num meio como o nosso em que a maioria é católico, mas mais, por assim dizer, mais exteriormente do que interiormente católico, não sei se a terminologia está certa, portanto, é mais por tradição do que por convicção… isto acontece na igreja, quanto mais a nível de escola, não é… sim acontece […]"
> "[…] Eu acho que não está em função o bem da criança nem o interesse deles, quer dizer, a vontade deles está no interesse em agradar à comunidade […]" (padre Pedro - Entrevista nº 12) –;

esta crítica ganha mais sentido ainda se levarmos em linha de conta indicadores que revelam uma participação de resistência das crianças nas actividades religiosas –

> "Os miúdos não ligaram absolutamente nada ao Bispo. Foi como se nada se tivesse passado. Eles agora não querem fazer nada. Só querem jogar futebol." (professora Luísa, Nota de Campo Nº 48, 04-06-2002) –;

por último, a crítica da prevalência da forma sobre o conteúdo decorre também do facto de se considerar que a realização destas iniciativas corresponde à possibilidade dos profissionais de educação aumentarem o espólio documental que vai enriquecer o dossiê que a instituição escolar lhes exige e, deste modo, justificar a ideia de que se desenvolveu um trabalho de acordo com o previamente estabelecido –

> "[…] Eu cheguei a ameaçar que ia acabar com as Comunhões Pascais, só que eu prometo e não faço, porque depois as professoras querem fazer e querem fazer porque isto também pertence um bocadinho ao seu trabalho, ao seu, como hei-de dizer, ao seu dossiê, vamos ser claros. [Isto] tem um bocadinho [a ver com a cultura profissional], mas suponho que o mal está no dossiê, o dossiê é que é o problema, não é? Porque depois as pessoas aparecem com um grande dossiê […] Na escola, muitas pessoas têm muito interesse em ter um bom dossiê, mas também os padres com relatórios para o bispo […]" (padre Pedro - Entrevista nº 12).

Pelo exposto, verificando-se uma actividade religiosa na ou a partir da Escola, a Igreja Católica continua presente no espaço público de forma institucionalizada, o que afirma a ideia de que, a nível local, a Escola Pública é parte integrante da Paróquia.

Não se observa, assim, o cumprimento do princípio da separação entre Estado e Igrejas, contrariando-se as normas estabelecidas constitucionalmente.

Quando devolvemos o relatório do trabalho desenvolvido aos outros co-investigadores, este capítulo foi alvo de alguma controvérsia, pois, de uma forma geral, aqueles consideraram que o trabalho que desenvolviam neste âmbito não era tão ideológico como nós o tínhamos querido demonstrar. Mais uma vez reafirmam a acção desenvolvida como respeito pelas culturas locais sem, contudo, do nosso ponto de vista, se questionar a essência da problematização feita.

Na apreciação feita por um dos grupos, esta controvérsia esteve bem patente. Como se pode extrair do registo que nos foi enviado e que abaixo citamos, a nossa análise sai reforçada, pois, por um lado, continua a afirmar-se a necessidade de um trabalho pedagógico religioso e não um trabalho pedagógico sobre a questão religiosa; por outro, a dar a entender que é a comunidade que solicita à escola que esta desenvolva práticas religiosas, quando, pelo que observámos, é a escola que toma a iniciativa de o fazer na sua tentativa de estreitamento de relações com o meio; por outro, ainda, subentende-se o receio do desenvolvimento de um trabalho com a comunidade ao nível da questão religiosa no sentido da clarificação dos fins da educação e, concretamente, do papel da escola na sua prossecução:

> "Embora não havendo unanimidade nesta reflexão de grupo no que diz respeito ao lugar da religião católica no processo educativo, achamos que o educador/professor ao procurar o desenvolvimento global da criança não pode descurar uma das facetas desse desenvolvimento (coerência dos valores católicos no processo global de aprendizagem). Ainda no que refere à importância da religião na escola, o professor não deve ir contra os valores profundamente enraizados na comunidade local e valores veiculados pela família, sob pena de abrir «guerra» na comunidade. A escola e a paróquia trabalham em articulação na dinamização de algumas práticas religiosas, respondendo às necessidades e aspirações das famílias e da comunidade. Por vezes, foi mesmo a escola que solicitou os préstimos da paróquia na consecução de algumas actividades" (Educadora Beatriz, Professoras Josefina, Maria da Luz e Joaquina, na carta que nos enviaram após a análise do relatório).

10. Síntese

Com o desenvolvimento de uma nova racionalidade resultante do desenvolvimento das ideias iluministas, da implementação de Estados liberais e, mais tarde, socialistas, as sociedades encetam um processo de secularização, que afirma o imperativo da separação entre os poderes temporal e religioso e, deste modo, a separação entre o Estado e as Igrejas.

Deste processo resultou o enfraquecimento do poder da Igreja Católica na sociedade ocidental.

Embora a religiosidade humana continuasse a estar presente num contexto desta natureza, dele resultaram reconfigurações dos sentidos existenciais, o que se reflectiu nas mais diversas dimensões da vida em sociedade e, naturalmente, modos de vida religiosa.

A este nível, então, a relação que se estabelece com Deus passa a ser individualizada e, em consequência, a relação com a ortodoxia da religião católica modifica-se. Passa, portanto, a haver formas diferenciadas de ser católico e a Igreja ressente-se na afirmação do seu poder.

Como forma de reagir ao processo em curso a hierarquia católica enceta um projecto de reconquista cristã da sociedade (Rodrigues, 2004) nos finais do século XIX, que a sociedade portuguesa passaria a integrar, no século XX, com o desenvolvimento do Estado Novo.

Durante este período da história nacional, a afirmação de um Estado laico – que a República de 1910 havia instaurado – passa a letra morta, pois o Estado assume e integra nos seus desígnios princípios consagrados nas encíclicas papais de Leão XIII, do final do século anterior.

A Igreja Católica vê, deste modo, criadas as condições para que o espaço público seja fortemente influenciado pelas crenças que a enformam.

No que à educação escolar diz respeito, este facto representa o desenvolvimento de um processo de formação doutrinário, que inculca valores confessionais em conformidade com os princípios do regime vigente. Exemplos a este nível encontram-se na obrigatoriedade da presença de símbolos católicos nos espaços escolares e nos conteúdos ideológicos dos manuais adoptados (únicos, a partir de determinado momento), que afirmavam a cultura

portuguesa como tendo sido determinada por acção divina de Deus e de Santos cristãos da Igreja de Roma.

A influência da religião católica atravessa, portanto, toda a sociedade portuguesa, mas ganha particular ensejo no Norte do país por via da campanha para a recristianização das romarias, implementada, principalmente, entre 1930 e 1950 (Rodrigues, 2004).

Decorridas que estão três décadas sobre a instauração do regime democrático em Portugal, seria suposto que a separação entre Estado e Igrejas afirmada nas referências normativas do país estivesse consolidada ao nível da acção quotidiana dos cidadãos.

Tal situação não se verifica, todavia. E o desenvolvimento do projecto de que damos conta confirma-o.

Em quase todas as escolas envolvidas no projecto se constata a presença de símbolos da religião católica e existe a prática de actividades com esta matriz religiosa.

Atendendo às circunstâncias em que esta observância tem lugar, as suas causas encontram sentido nas tradições históricas; no ainda carácter periclitante da afirmação da democracia, que se traduz por práticas dos profissionais de educação que revelam não terem sido completamente integrados valores basilares orientadores da acção da Escola Pública num Estado laico; e, cruzadas com estas, em práticas profissionais de relocalização da Escola em que, a partir de e para um trabalho de valorização das culturas locais, se utilizam estratégias de envolvimento em que a dimensão religiosa surge equiparada a tantas outras.

A questão, no entanto, não reside no facto da dimensão religiosa poder estar integrada em estratégias de análise indutoras de conhecimento da humanidade, mas sim nas formas e conteúdos que as enformam, que consubstanciam processos de abordagem confessional e de reforço de uma cultura religiosa dominante e que, por isso, não garantem os direitos estatutariamente consignados no país.

Atenta-se, deste modo, contra a democracia, dificultando-se a criação de condições para o desenvolvimento de visões do mundo e da própria vida mais alargadas, que possibilitem opções e exercícios cidadãos mais conscientes.

CAPÍTULO XII

O FUTURO DO PROJECTO – A LÓGICA RACIONALIZADORA-CENTRALIZADORA DE «EMPARCELAMENTO» DAS ESCOLAS COMO ESTRATÉGIA DE MORTE LENTA DAS DINÂMICAS LOCAIS

Como já noutro capítulo discutimos, o PER assumiu contornos diferenciados em cada um dos concelhos onde se desenvolveu, distribuindo-se no tempo também de forma diversa. Tal facto teve implicações no desenvolvimento do projecto de investigação, uma vez que a quantidade de grupos que a iniciaram não foi a mesma que chegou ao fim do tempo previsto para o trabalho no terreno.

No concelho de Ponte de Lima, atendendo ao efeito conjugado da pequena dimensão do grupo que o desenvolvia, da débil dinâmica colectiva, que não conseguiu resistir a uma conjuntura concelhia que se ia enformando discursivamente, a partir das autarquias, com base numa lógica racionalizadora-centralizadora (Lima, 2004) de reordenamento da rede escolar, e da saída do seu líder natural, o projecto terminou ao fim do primeiro ano de trabalho (referimo-nos, exclusivamente, neste caso, ao tempo do projecto de investigação de doutoramento, uma vez que, neste concelho, este ano já correspondia ao segundo do PER).

No concelho de Viana do Castelo, também por força da tal lógica de reordenamento da rede escolar a que acima nos referimos, o grupo foi extinto no final do primeiro ano de trabalho no terreno, passando as escolas que o integravam a pertencer a dois Agrupamentos Verticais diferentes. No tempo correspondente ao segundo ano do trabalho de terreno no âmbito da investigação de doutoramento, a dinâmica do PER conservou algumas linhas de intervenção do projecto através da acção individualizada de duas professoras, mas não se constituiu como acção colectiva organizada, que já durava há cinco anos lectivos.

No concelho de Amares, o trabalho do projecto cumpriu os dois anos pré-estabelecidos para a investigação-acção no terreno, correspondendo o seu terminus ao oitavo ano de desenvolvimento do PER no concelho, embora nos sete anos anteriores apenas tenha estado radicado num grupo.

Do ponto de vista organizativo, como já vimos, o que diferenciava os grupos deste concelho dos demais prendia-se com o facto de integrarem, desde o início do projecto de doutoramento, um Agrupamento Horizontal de Escolas constituído no ano anterior ao seu arranque.

Independentemente das transformações organizativas que, do ponto de vista institucional, pudessem vir a acontecer nos três concelhos, previámos, desde o início, a inclusão, no relatório final, de um capítulo dedicado às expectativas dos actores sobre o futuro do projecto. Dada a situação criada relativamente aos concelhos de Ponte de Lima e de Viana do Castelo, o conteúdo que agora se apresenta convoca apenas as expectativas dos actores de Amares, embora a problemática que o enforma atravesse de forma determinante todos os grupos envolvidos – os Agrupamentos de Escolas e o reordenamento da rede escolar.

A problemática que está na base das expectativas dos actores relativamente ao futuro do projecto, o que, como veremos, se traduz pela afirmação de receios vários quanto à passagem a Agrupamento Vertical, entronca com as discussões já feitas sobre os pressupostos e os processos de implementação de mudanças ao nível da administração e gestão das escolas. Daí que, neste capítulo, apenas se proceda a uma análise dos discursos proferidos e não se apresente, previamente, um enquadramento teórico sobre a questão dos Agrupamentos de Escolas.

1. A investida racionalizadora-centralizadora da administração e a morte anunciada do projecto

No início do segundo ano de trabalho, na etapa de reinvenção de possibilidades de reflexão e de acção e de autonomização dos actores, da fase de intervenção, começou a perceber-se no ar o espectro do futuro do projecto, no concelho de Amares, associado a uma cada vez mais provável extinção do Agrupamento Horizontal de Escolas do Herói e a integração das escolas e jardins de infância que o constituíam num futuro Agrupamento Vertical concelhio.

Tal fantasma acabaria por se materializar no período correspondente à etapa de preparação da avaliação final nos contextos, da fase final do projecto, quando a constituição do referido Agrupamento Vertical foi decidida pela hierarquia do sistema educativo e o colectivo do Agrupamento do Herói não teve condições que a contrariassem.

Na verdade, neste período, o Conselho Executivo do Agrupamento, e tal como aconteceu com os seus congéneres da região, começou a ser solicitado para participar em reuniões com a administração educativa, leia-se, neste caso, com o CAE e representantes da DREN, para que tomasse conhecimento da intenção de reordenamento da rede escolar, através de uma diminuição do número de Agrupamentos, que resultaria da extinção de Agrupamentos Horizontais a serem integrados em Agrupamentos Verticais.

A administração intensificava, deste modo, a investida racionalizadora-centralizadora de reordenamento da rede, preparando o que, pouco depois, viria a ser determinado pelo Despacho nº 13 313/2003, publicado em Diário da República em 8 de Julho, e que suscitaria contestação diversa (Barroso, 2004; Lima, 2004), colocando-se inclusivamente em questão a sua validade jurídica face ao disposto no Decreto-Lei nº 115-A/98 (Lima, 2004).

Depois de um curto espaço de tempo em que foi dada a possibilidade de organização de Agrupamentos Horizontais, retomava-se, assim, um processo que afirmava implicitamente (por vezes explicitamente referido, mas em círculos restritos do funcionalismo administrativo) que o anterior tinha sido uma forma de ganhar tempo para que tudo se pusesse na ordem.

O descrito por J. Barroso (2004) como argumentação que enformou os protestos da altura tem correspondência total com o que se passou no seio dos grupos do projecto em Amares, mas assinala-se, particularmente, a interrupção dos mandatos dos órgãos de gestão e a repercussão da medida em termos das dinâmicas locais, a validade do Despacho face ao Decreto-Lei 115-A/98, e, consequentemente, a percepção do autoritarismo e o centralismo que ela comportava.

Tal como refere L. Lima, o Despacho emitido revelou, pois,

> "Um manifesto desprezo pelos actores, processos e dinâmicas anteriormente envolvidos na construção dos agrupamentos, horizontais e verticais" (Lima, 2004:27).

No mesmo sentido vai o discurso de uma das professoras do projecto, quando afirma:

> "[…] este ano o sistema conseguiu perverter muita coisa […] O que acontece novamente é que vamos para um Mega Agrupamento a.... em que os processos, os professores são tomados como coisas… as crianças não contam, contam só estatisticamente e temo que hoje vamos continuar com uma escola do antigamente, não digo completamente, mas vamos cair nessa linha e já estamos a ver que já estamos a cair, o que é muita pena […]" (professora Jacinta - Entrevista Nº 13).

Deste modo, e de acordo com um estudo recente da FENPROF[233] apresentado no Encontro Nacional sobre Agrupamentos de Escolas, em 20 de Maio de 2005, percebe-se a expressão nacional da medida adoptada: de um total de 878 Agrupamentos existentes, 12,9% são Horizontais e 87,1% são Verticais. A maior percentagem de Agrupamentos Horizontais situa-se na região de Lisboa e Vale do Tejo, com 45% do total de Agrupamentos deste tipo, e a de Agrupamentos Verticais situa-se na região Norte, com 37% do total de Agrupamentos deste tipo.

Não obstante as reacções de mal-estar que a situação criada provocou nos grupos de Amares, as referências formais às reflexões encetadas foram, curiosamente, diminutas. Estamos a referir-nos, concretamente às actas dos Conselhos de Docentes, onde apenas encontrámos registo em três situações (uma por cada Conselho de Docentes – o da AG nº 1, o da AG nº 2 e o do Pré-Escolar).

Numa delas, a partir de reacções críticas dos professores, conta-se o historial do processo formal desenvolvido pela administração, do qual transparece com grande clareza o carácter autoritário e centralista da medida, que se traduziu em total falta de democraticidade processual, como temos vindo a referenciar:

> "O Presidente do Executivo começou por lembrar aos professores que, embora estando num regime democrático a última palavra é sempre do sistema, o que quer dizer que a maior parte das vezes não é salvaguardado o princípio de «dar voz ao interesse das bases e neste caso das crianças e das comunidades». Estas

[233] "Universo: Professores e Educadores de Infância a leccionar em Escolas do Ensino Básico e Jardins de Infância Portugueses enquadrados em agrupamentos Horizontais ou Verticais. Dimensão da amostra: 1156 Professores e Educadores. Método e técnica de inquirição: Amostra aleatória simples. Os Professores e Educadores foram convidados a participar por via electrónica e cumulativamente foram distribuídos em todos os Agrupamentos impressos com o inquérito. Trabalho de campo: Realizado de 1 de Março a 28 de Abril de 2005. Erro de sondagem: o erro máximo de sondagem não ultrapassa 3% na generalidade." (FENPROF, 2005)

considerações surgiram no prosseguimento de algumas afirmações feitas por docentes presentes na reunião e que mostraram a sua discordância ao modo como tudo se havia passado. Neste contexto e para que os docentes ficassem dentro dos factos o Presidente do Executivo relatou o seguinte.

No dia treze de Março, o Director Regional convocou os Agrupamentos, o Presidente, para lhes passar a mensagem que, em Amares, a política a seguir seria no sentido da verticalização, assim como em todos os Agrupamentos do Distrito, com excepção daqueles que estivessem na proximidade de uma Escola EB dois três em fase de construção ou então a existência de uma unidade particular de Educação e referiu: em Amares não seria possível fugir à regra, apontando para um único Agrupamento vertical ligado à EB dois três.

Perante esta situação foi mostrada total discordância pelo Executivo presente na referida reunião, lembrando aos representantes da DREN e do CAE que este novo desenho transformar-se-ia num «mega-Agrupamento» sem viabilidade de articulação pedagógica, desvirtuando o Decreto-Lei 115-A/98. No prosseguimento desta reunião, o Director Regional lembrou a todos os Agrupamentos que poderiam apresentar propostas que seriam depois estudadas.

No dia vinte e quatro de Março, na EB dois três de Amares houve nova reunião a convite do CAE, com a presença dos Executivos dos três Agrupamentos, Presidentes das Assembleias de Escola e representantes da Autarquia para apresentação de propostas. Nesta reunião os Agrupamentos horizontais propuseram que uma vez que faltava apenas um ano para acabar o Projecto Educativo seria conveniente terminar o mandato e só depois acontecer a verticalização. O Coordenador do CAE voltou a lembrar que todos os Agrupamentos seriam verticalizados e que Amares não seria excepção, com a possibilidade da existência de estruturas intermédias de gestão pedagógica e que, para tal, os Agrupamentos se deveriam reunir no sentido de apresentar propostas.

Posteriormente houve uma reunião com os Executivos dos três Agrupamentos, tendo saído desta reunião a seguinte proposta: no concelho de Amares poderão existir três áreas, com coordenações intermédias, coordenadas por dois professores e dois educadores dispensados da componente lectiva.

[…]

A professora Adelaide referiu que em todo este processo os professores e educadores deveriam ter sido ouvidos antes da apresentação de qualquer proposta e frisou que «o Executivo em quem os docentes votaram a desiludiu ao operacionalizarem uma proposta que tinha vindo do Ministério com a qual não concordavam» e continuou… «corremos o risco de dizerem que a proposta do Agrupamento foi má… e que foi uma maneira de apresentar um processo democrático aos docentes, sem nenhuma democraticidade…».

O professor Marques, presente na reunião acrescentou que «o sistema montou uma cilada sem que os docentes pudessem tomar decisões coerentes e certas, em momentos certos, pesando o facto de mais uma vez podermos ser ultrapassados…».

Apesar de tudo, foi evidente a desilusão e uma certa angústia motivada por tantas mudanças em tão pouco tempo e era em desilusão que o silêncio também falava. […]" (Acta da reunião de Conselho de Docentes da AG nº 2, de 4 de Abril de 2003)

Coincidindo com um período do ano lectivo em que os professores e as educadoras começam a acusar o desgaste de longos meses de trabalho, que se traduz em stress acrescido e em cansaço acentuado, a medida quebrou a energia anímica dos profissionais envolvidos e resultou numa desmotivação total para continuar a desenvolver trabalho no 3º período lectivo. Apenas a dinâmica alcançada durante os dois anos de trabalho conseguiu que as actividades programadas se realizassem.

O projecto, neste contexto, convivia com uma morte anunciada, pois poucos acreditavam que pudesse ter futuro integrado num Agrupamento Vertical.

2. O receio da perda de uma rede de conhecimento, de acção e de afectos

Pelas razões que apresentámos, o futuro do projecto foi essencialmente reflectido por referência à inevitabilidade da extinção do Agrupamento do Herói e a integração das escolas e jardins de infância que o compunham num Agrupamento Vertical concelhio.

Nas vozes recolhidas relativamente ao assunto em epígrafe está patente o carácter dinâmico de que se revestiu todo o processo do projecto.

Afirmando uma grande preocupação face à situação criada, que traduz sentimentos de perda de conquistas arduamente alcançadas, através de um trabalho reflexivo desenvolvido em rede, que funcionou como ruptura com modelos individualistas de construção da profissionalidade docente, os discursos proferidos contêm vários indicadores processuais do trabalho desenvolvido, o que também contribuiu para uma avaliação global do projecto.

A prospectiva organiza-se ancorada em conhecimentos adquiridos que se transformam no esteio que permite projectar o futuro.

Confrontados com a inevitabilidade de uma mudança que não foi por si desejada, os profissionais envolvidos só conseguem fazer um exercício prospectivo quanto a um futuro próximo, que não é devir, convocando os elementos estruturantes que têm vindo a consubstanciar o percurso de criação de uma identidade colectiva. E fazem-no, precisamente, porque esse futuro que se desenha não é um processo de devir que corresponda, enquanto tal, a uma transformação endogenamente radicada.

As idiossincrasias processuais do projecto surgem, assim, como a referência essencial para a afirmação do que se antecipa que não vai acontecer no futuro e traduzem a verbalização do receio da diminuição ou perda das margens de liberdade relativamente ao sistema, por parte dos

actores envolvidos, se tomarmos em consideração a conceptualização de Crozier e Friedberg (1977) no que respeita à acção colectivamente organizada.

Por isso, não interpretamos os discursos proferidos como tendo sentidos, exclusivamente, de uma resistência primária à mudança proposta. Eles representam, sim, resistência à mudança, mas uma resistência informada, que se conquistou através de uma aprendizagem colectiva (id.) e que, agora, se crê, virá a ser fortemente comprometida.

Assim, a situação criada antecipa-se como problema que vai resultar na quebra da rede de acção e reflexão que começava, agora, a ganhar substância como resultado de um processo colectivo de construção e reconstrução de sentidos para a acção desenvolvida, que se afirmava como mudança enquanto transformação de um sistema de acção (id.) –

> "[…] Esta rede, exactamente, vai ser uma pena se se perder a… nós agora estávamos em altura boa para agora continuar, agora seleccionar, agora ir para a frente e ganhar mais um bocadinho porque o primeiro ano foi de conhecimento, foi tirar para o lado o que […] é menos bom e aproveitar o que é melhor, este ano continua na mesma… […] É uma pena que as coisas não se possam continuar a acrescentar, tenha sempre que se tirar alguma coisa, não é?" (educadora Beatriz - Entrevista Nº 1);

> "[…] Dá-me assim uma certa mágoa pensar que não pode haver uma continuidade de trabalho […]"
> "[…] Com certa mágoa eu vejo que houve coisas que se partiram e que nunca mais poderá haver continuidade […]"
> "[…] Temo que hoje haja um retrocesso […]"
> "[…] E é essa reflexão que agora temo que se vá perder […]" (professora Jacinta - Entrevista Nº 13).

A preocupação com a perda da rede não surge apenas porque ela representou co-produção de conhecimento e de acção. Manifesta-se também com sentido de perda de afectos que enformavam as relações, não obstante a intensidade processual que caracterizou o desenvolvimento do projecto:

> "[…] Eu penso que é uma pena, é uma pena que o agrupamento acabe no sentido de que, penso que a gente se entendia bem, tínhamos ali quase que uma família, apesar de eu achar que é um agrupamento que nos dá trabalho, mas que no fim do trabalho a gente fica contente […]" (educadora Carla - Entrevista Nº 3).

3. As relações entre actor e sistema

Este conjunto de preocupações resulta não só da consciência que se detém sobre o trabalho desenvolvido e, nomeadamente, do facto dos níveis de participação no projecto terem sido diferenciados, como também de uma antevisão da exponenciação que os mecanismos institucionais assumirão em contexto alargado de Agrupamento Vertical.

As duas questões cruzam-se porque, como veremos, o nível de participação dos profissionais de educação depende de factores múltiplos. Fortemente, de relações profissionais intensas, que, não só são construídas por mecanismos de funcionamento em rede, que enformam os jogos de poder que se inscrevem na acção colectivamente organizada, enquanto aprendizagem colectiva (Crozier e Friedberg, 1977), e, também, por elementos identitários gerados a partir de um funcionamento institucional de proximidade, que possibilita o seu desenvolvimento, uma vez que tem um rosto que se conhece e com o qual se pode estabelecer uma relação de interpelação permanente.

Relativamente aos níveis de participação, o discurso da educadora Arminda é claro quanto aos seus contornos e reflexos em termos de posicionamento face à questão da passagem a Agrupamento Vertical: há elementos aparentemente empenhados para quem esta passagem é uma oportunidade para voltarem a ser quem eram, ou seja, dependentes da hierarquia ou acomodados; e elementos verdadeiramente empenhados para quem a situação criada representa receio de perda do trabalho desenvolvido:

> "[…] parece-me que desde que se começou a falar que o agrupamento que ia verticalizar, que as pessoas que aparentemente estavam muito empenhadas… desempenharam-se… eu acho que as pessoas vão voltar aos tempos antigos em que não eram chateadas… picadas para trabalhar e… não vão reunir tanto porque tanta reunião para quê? Agora, quem está verdadeiramente empenhado neste projecto, está com um bocadinho de receio, que este trabalho, que não veja o trabalho, o fruto do trabalho que fez estes anos, percebes? Acho que é um bocadinho por aí." (educadora Arminda - Entrevista Nº 2).

Os elementos aparentemente empenhados, neste caso, poderão ser entendidos como aqueles actores que, tal como todos os outros, num processo dirigido de mudança, procuram imediatamente a sua margem de liberdade

para afirmarem o seu interesse nos jogos que lhes são propostos porque percebem os riscos que a mudança pode significar para eles (Crozier e Friedberg, 1977).

Os elementos verdadeiramente empenhados, não obstante integrarem a forma de reacção perante a mudança que Crozier e Friedberg (ibid.) descrevem, surgem para a educadora como enformando um nível de participação elevado, que poderemos traduzir por aqueles que já perceberam que a sua acção tem sentido e pode mudar algo, convocando para aqui a ideia de conscientização transmitida por Paulo Freire. Deste modo, perspectivam-se, para o futuro, como aqueles que em melhores condições estarão para assumir um papel crítico face ao que se vier a estabelecer, embora aqui se coloque nitidamente a questão da relação entre o peso do institucional e a acção dos actores –

> "[…] acho que as pessoas que realmente estão empenhadas no projecto se calhar também vão ser um bocadinho desestabilizadoras, vão ser as tais desestabilizadoras que vão querer exigir, que vão questionar mais do que o resto do pessoal e vamos ver se essas pessoas têm força suficiente para continuar a questionar ou se se vão calar de vez… isso é uma coisa que nós vamos ver a seguir." (educadora Arminda - Entrevista Nº 2);

> "[…] algumas pessoas por comodismo se deixam arrastar e outras porque se sentem sozinhas para levantar questões e para obrigar a que o processo continue dinâmico. Tenho algum medo que esta passagem, esta anexação, porque foi assim imposta, acabe por fazer retroceder e as pessoas acabem por cumprir tudo aquilo que é oficial, administrativo, datas, prazos, papéis e se perca este processo de reflexão, de partilha, de planificação conjunta, penso que será um processo que se vai perder." (professora Adelaide - Entrevista Nº 9).

Quer num caso, quer no outro, e continuando com a análise de Crozier e Friedberg (id.), a posição dos actores face à mudança imposta que ameaça a sua autonomia, orientar-se-á no sentido da manutenção ou do reforço das zonas de incerteza que controlam. Assim,

> "Como a mudança imposta de cima apresenta muitas vezes um aspecto de racionalização que consiste, de facto, em reduzir ou eliminar estas zonas de incerteza, a oposição pode facilmente tornar-se muito profunda." (Crozier e Friedberg, 1977:386, tradução livre)

Esta oposição assumirá, pois, contornos diferenciados que, no caso dos aparentemente empenhados, se supõe ser a acomodação ao instituído e, no

caso dos verdadeiramente empenhados, se acredita vir a manifestar-se pela crítica e pelo questionamento.

Relativamente à questão dos mecanismos institucionais que se prevêem em sede de funcionamento do Agrupamento Vertical, os discursos evidenciam sentidos que colocam a sua exagerada dimensão como obstáculo para o desenvolvimento ou aprofundamento das dinâmicas criadas. Tal dimensão não potenciará o desenvolvimento de relações de proximidade, colocando-se aqui, como relativamente a uma das questões que se discute no que respeita ao mundo rural num sentido mais vasto, o nascimento de uma estrutura que não respeita a escala humana –

> "[…] É muito diferente o estar perto e o estar longe, e é muito diferente o nós comungarmos, nós Executivo, comungarmos a vida das pessoas ao pé delas, nós quando partíamos para um Conselho de Docentes, quando partíamos para um Pedagógico, nós era a vida da escola, era a vida das crianças que se reflectia, era o sentir dos professores […]" (professora Jacinta - Entrevista Nº 13);

> "Parece-me complicado pôr num [Agrupamento] só todas as escolas e jardins de infância, acho que se vai tornar uma comunidade muito complexa para gerir, […] unidades pedagógicas e administrativas mais pequenas são mais ricas e favorecem mais o desenvolvimento de cada um e de todos e que numa estrutura tão grande penso que se vai perder esta dinâmica […]" (professora Adelaide – Entrevista Nº 9).

A grande dimensão do futuro Agrupamento, em contraponto com a vivência alcançada e potenciada pelas relações de proximidade que o Agrupamento Horizontal facilitou, surge também associada à expectativa de que uma tal dimensão não vai possibilitar relações de dinamização e organização dos profissionais de educação por parte dos órgãos executivos do Agrupamento Vertical que se vier a constituir –

> "[…] Acho que aí vai-se perder muita coisa e às vezes nós em conversa umas com as outras dizemos, eu digo isso muitas vezes, «o que nos vai restar vai ser se eu conseguir manter um contacto muito próximo com a colega do jardim ali […] ou acolá, que a gente possa, de alguma forma, continuar a mostrar trabalho, continuar a juntar-se apesar de não haver nada que nos organize» […] porque vai ser quase impossível o vertical conseguir abranger, vai-se manter apenas uma relação pura de burocracias de papéis para trás e papéis para a frente. Se calhar vão dificultar trabalhos no directo, porque vai-nos obrigar a fazer pedidos com não sei quantos dias de antecedência e […] termos que alargar mais […] porque há mais escolas, porque há outro tipo de escolas, porque há outro tipo de executivo, porque se calhar há outro tipo de sensibilidades… eu acho que muito do nosso trabalho e eu como educadora acho isso, tendo em conta o tempo que atravessamos, não é, a época que atravessamos em termos de poder central, dos superiores, se nós não tivermos uma boa

representante, se nós não tivermos alguém que realmente não se esqueça nunca que é educadora nós vamos ter problemas." (educadora Beatriz – Entrevista Nº 1).

Subentende-se, portanto, que, nas circunstâncias que se prevê criar, o desenvolvimento pedagógico como sinónimo de mudança fica fortemente comprometido, pois tais circunstâncias, geradas a partir de uma lógica racionalizadora-centralizadora, em que o administrativo se sobrepõe a tudo o resto, retiram a possibilidade de um funcionamento em projecto com sentido de mudança.

Os elementos do projecto aparentemente empenhados a que a educadora Arminda se referia, na sua resistência legítima à mudança (Crozier e Friedberg, 1977), conquistam, neste contexto, a possibilidade de reforçarem uma acção assente nos moldes dos círculos viciosos (id.) em que funcionavam antes de integrarem o projecto.

A reflexão sobre a situação criada não foi apenas encetada pelos professores e pelas educadoras, mas também por outros elementos do projecto. Um Presidente de Junta de Freguesia, simultaneamente pai de uma criança de um dos jardins de infância de meio rural envolvidos, também se pronunciou sobre o assunto.

O seu discurso, não obstante revelar preocupação e traduzir os modos de resistência à mudança de que falam os autores que temos vindo a citar, remete-nos para um outro tipo de análise.

A sua atribuição de sentido ao vivido, por um lado, denota uma certa análise enformada na observação de invariantes da vivência nacional eivadas de um carácter palimpsestico e que, particularmente no que respeita à escola, têm sido visíveis, como analisou Manuel Sarmento (2000); por outro, o seu discurso apresenta elementos algo naif que, embora contenham o advérbio talvez, assentam na crença de que quantos mais melhor, o que, no caso, aproximando-se das concepções dominantes relativamente ao reordenamento da rede, não deixa de estar em contradição com outros elementos do seu discurso quando reflecte sobre a escola rural e o seu encerramento, como noutro capítulo já discutimos; finalmente, evidencia um certo modo de funcionamento dos habitantes rurais minhotos face aos sistemas instituídos, que, se por um lado, se caracteriza por uma certa reserva face ao instituído, por outro, alimenta a esperança de que esse instituído possa permitir a

continuidade do trabalho desenvolvido, o que, como parece ser o caso, traduz uma certa passividade face ao problema. Este modo de funcionamento aproxima-se do que M. C. Silva (1998) designa, globalmente, por resistir e adaptar-se, na sua tese de doutoramento sobre duas aldeias minhotas –

> "Eu na minha maneira de ver, e espero que assim o seja, eu acho que é só mudanças de nomes. Até hoje, até há dias era horizontal e a partir de há dias para cá é vertical e espero que assim seja, espero que nos vamos continuar a entender e espero que seja somente o nome, que seja somente a palavra horizontal para vertical […] Agora passar para o vertical espero que só seja mudança de nomes e que o trabalho continue no bom caminho, agora que somos mais talvez possamos fazer melhor." – Presidente de Junta de Freguesia e pai de aluno - Entrevista Nº 10).

4. As relações entre níveis de ensino ou educação na escolaridade básica como óbice para o desenvolvimento futuro do projecto

Como já relatámos noutro capítulo, as relações das escolas entre si, do mesmo modo entre jardins de infância, e entre estes e aquelas, no âmbito da dinâmica do projecto, constituíram-se como uma conquista, que significou mudanças nos tradicionais modos de funcionamento caracterizados pela "ausência de uma cultura de cooperação institucional" (Alves, Cabrito, Canário e Gomes, 1996:170).

Construir esta mudança não correspondeu a uma dinâmica processual fácil ou linear do ponto de vista relacional interinstitucional, pois, não obstante a afirmação e o desenvolvimento de um projecto educativo comum, não deixaram de estar sempre presentes tensões decorrentes das idiossincrasias de cada uma das instituições, construídas com base numa total ausência de cooperação durante longo tempo. E, dado o peso de representação que o 1º CEB tinha no contexto do projecto relativamente à educação de infância, estas tensões emergiam com mais relevo no seio desta última

Estas tensões foram sendo reflectidas e geridas, mas não se conseguiu que a dinâmica do projecto, na sua plenitude, conseguisse diluí-las completamente. Atendendo ao longo espaço temporal em que decorreu a ausência de cooperação, seria ingénuo pensar que dois anos de trabalho em

sentido precisamente contrário apagariam completamente as marcas deixadas. O discurso da educadora Beatriz é muito claro a este respeito:

> "Acho que sim, acho que sim, [a passagem a Agrupamento Vertical pode pôr em causa o nosso sentido de estar em projecto] porque se […] conjuntamente com o primeiro ciclo às vezes é difícil nós estarmos integradas nos projectos, nós estarmos ao mesmo nível das preparações, dos desenvolvimentos de tudo o que acontece […]" (educadora Beatriz – Entrevista Nº 1)

Como também já discutimos, tais tensões foram ainda constatáveis pelo facto de, no segundo ano do projecto, em Amares, um grupo de educadoras ter conseguido que se abandonasse a prática de reunião conjunta de Conselho de Docentes e, desta forma, afirmando a lei, passasse a funcionar, autonomamente, um Conselho de Docentes do Pré-Escolar. Como também já se viu, esta situação teve implicações negativas na dinâmica do projecto, uma vez que começaram a faltar tempos e espaços de partilha interinstitucional que assegurassem a dinâmica reflexiva e organizativa do ano anterior.

Racionalizada esta experiência e prevendo-se a inclusão numa estrutura composta por mais dois ciclos de ensino, afirma-se a grande dificuldade, mesmo até a impossibilidade, de um trabalho em projecto, de base local, como decorrente do distanciamento entre níveis diferenciados de ensino –

> "[…] Com o 2º e 3º ciclo acho que vai haver um afastamento maior e acho que vai ser muito difícil, acho que só podemos beneficiar se nos concentrarmos nos tais projectos mais pequeninos, de áreas mais próximas, porque não acredito que seja possível, acho que se vai perder muito investimento" (id.).

As expectativas relativamente a este assunto são coincidentes com os resultados de alguns estudos.

Tomemos três exemplos: no estudo sobre uma escola básica integrada, em que seria suposto que a articulação entre ciclos constituísse uma prática instituída, Amiguinho, Afonso e Brandão (1998:172) afirmam que "a grande maioria dos professores de um determinado ciclo ignora o que se passa nos restantes"; no estudo de um Agrupamento Vertical, D. Silva (2004) conclui, a propósito do funcionamento do Conselho Pedagógico, que existe

> "um monopólio dos docentes, sobretudo do 2º e 3º ciclos que estão em maioria no processo de tomada de decisões [e] existem relações de dominação, sobretudo por parte dos docentes do 2º e 3º ciclos face aos docentes do 1º ciclo e educadoras de infância" (Silva, 2004:242 e 288);

também no estudo da organização e gestão de um Agrupamento Vertical, G. Simões, ao analisar "a teia das lógicas de acção" (sub-título da obra consultada) que o consubstanciam, conclui:

> "Nos «palcos da acção» já se entreabriu que «este mundo» não é o mesmo para todos, continuando activas as diferenciações de ciclos, tanto nas representações desse mundo, como nas representações mútuas que fazem entre si. Apesar do grande labor em torno da «unidade», na aferição de procedimentos e nos rituais de integração, os contextos de trabalho continuam afastados e, logo, afastada a solidariedade afectiva" (Simões, 2005:166, palavras entre aspas da responsabilidade da autora).

Tomando agora como referência dados ainda mais recentes do estudo apresentado pela FENPROF (2005) sobre o funcionamento dos Agrupamentos, anteriormente citado, verifica-se que os resultados obtidos vêm confirmar as expectativas globais dos elementos do projecto de que temos vindo a dar conta e, particularmente, no que respeita à última questão assinalada relativa ao distanciamento entre os diversos ciclos da escolaridade básica.

Desta forma, alguns dos resultados obtidos com o estudo revelam que

- Não obstante os inquiridos considerarem que a existência do Agrupamento, em termos de vantagens, possibilitou uma maior articulação entre ciclos (45%), o envolvimento dos professores do 1º CEB e das educadoras de infância no projecto educativo é menor do que o dos restantes níveis de ensino e o das educadoras encontra-se abaixo do dos professores do 1º CEB;
- A maior desvantagem apontada com a existência do Agrupamento foi a diminuição da autonomia/representatividade do 1º CEB (35%);
- 89,8% dos inquiridos manifestam concordância com a existência do Agrupamento antes de 2003, mas esta concordância diminui significativamente para a mesma questão, mas reportada ao período pós-2003 (48%);

- Face aos problemas identificados, como propostas de melhoria do funcionamento dos Agrupamentos, 5% dos inquiridos apontam a valorização da representação do Pré-Escolar e do 1º CEB;
- Em caso negativo, das alternativas propostas, 36% apontam a criação de Agrupamentos Horizontais contra 8% de Agrupamentos Verticais, e 30% para a renegociação dos Agrupamentos.

5. A mobilidade docente como mais um contributo para a morte lenta do projecto

Inegavelmente, a extinção do Agrupamento Horizontal dominou as reflexões sobre o futuro do projecto, o que revelou consciência sobre o trabalho desenvolvido e afirmou a sua importância para o vasto conjunto de actores que lhe deram vida.

Contudo, a questão da mobilidade docente não pode deixar de ser referenciada, pois a reflexão sobre ela foi algo que marcou vários momentos de análise de problemas associados à escola rural e à continuidade ou descontinuidade do projecto.

Tomemos, então, o discurso da professora Josefina sobre o assunto:

> "Algumas famílias, sim, mas outras não, porque são comunidades carenciadas, são comunidades frágeis, que só agora ganharam essa autonomia, essa emancipação, marcas de emancipação, marcas de autonomia, porque não é uma autonomia absoluta, uma autonomia plena, não, nem eu poderia querer com isto que isto acontecesse, […] só algumas famílias porque outras famílias eu sei que vão estar aliadas, sobretudo uma, vai estar aliada a um papel de professor tradicional, a práticas tradicionais de ensino, porque já a mim me cobravam isso, que eu só andava em saídas, em trabalho de projecto, em intercâmbios com outras escolas, que o não estar dentro da escola talvez prejudicasse as aprendizagens dos alunos. Eu acredito que com o meu grau de trabalho com a comunidade, o grau de desenvolvimento, se assim se pode considerar, que eu atingi, vai ser posto em causa, tanto pelas famílias, como pela comunidade, como pelo colega ou colega que me suceder, mas eu acredito que naquele Agrupamento há pessoas que saberão manter, pelo menos para defender o seu próprio papel, saberão manter a herança e o constructo que eu deixei." (Professora Josefina - Entrevista Nº 7)

Embora restritos a um determinado local, os sentidos do conteúdo deste discurso podem ser extensivos a muitos outros do projecto, incluindo os dos concelhos de Viana do Castelo e de Ponte de Lima.

Restringindo-se ao seu local de trabalho, a professora Josefina assume a existência de mudanças com o trabalho que desenvolveu, mas que com a previsível mudança de professor no novo ano lectivo, atendendo a uma certa fragilidade dos resultados obtidos, o projecto pode perder-se.

Para uma interpretação do sentido de fragilidade dos resultados obtidos que se pode subentender das suas palavras, convocamos algumas reflexões.

O trabalho realizado desenvolveu-se segundo uma lógica de projecto e não de acordo com uma lógica de programa em que, à partida, se define uma série de conteúdos que se pretende ver trabalhados e se procura, no final, verificar em que medida o foram ou não. Assim, o projecto, e tanto mais tendo sido implementado enquanto i-a, configurou-se como construção e reconstrução permanentes de um colectivo alargado. Foi, deste modo, mudança enquanto descoberta e aquisição de novas capacidades colectivas (Crozier e Friedberg, 1977).

A realidade assumiu-se, portanto, como dinâmica e, nesse sentido, os co-investigadores não a tomaram numa perspectiva contemplativa ou a de alguém que só a pode compreender, mas sim como movimento permanente entre instâncias macro e micro, que se influenciam, para nela poderem intervir de forma consistente e consequente (Morin, 1985).

Tomar a realidade desta forma significou a sua interpelação constante, o que se traduziu por movimentos processuais de investigação e de acção, que, por um lado, foram, intrinsecamente, processos de mudança, e, por outro, se desenvolveram ancorados no desejo de mudança orientado pelo campo de possibilidades que se ia vislumbrando.

Deste modo, a i-a desenvolvida a partir do que existia e procurando sempre assegurar a democraticidade directa nos processos investigativos, constituiu-se como contributo para a mudança global através de uma espiral de conhecimento e de acção co-construída, o que lhe conferiu uma validade catalítica (Beach, 2003).

Este sentido pode ser descortinado no discurso da professora quando ela afirma "marcas de emancipação, marcas de autonomia". O seu contributo foi dado, portanto.

No entanto, percebe-se também pelas suas palavras que, cruzando as idiossincrasias locais com o factor tempo de desenvolvimento do projecto, o

contributo não foi ainda suficiente para consolidar uma representação do trabalho educativo escolar de abertura ao meio local e ao mundo como base geradora de autonomia e emancipação. O factor tempo afirma-se, portanto, como fortemente determinante na construção da mudança.

É, deste modo, que se podem interpretar as fragilidades dos resultados obtidos que provocam a incerteza da professora quanto ao futuro do projecto. Esta situação, de um modo geral, é vivida pelos professores vinculados com pouco ou relativamente pouco tempo de serviço e que desejam manter-se nas mesmas escolas por mais algum tempo.

A mobilidade docente atenta, assim, contra processos de construção/aprendizagem colectivos, tanto do ponto de vista local, como profissional, o que, centrando-nos no projecto, compromete significativamente o seu futuro enquanto acção colectiva organizada na e para a mudança.

Cruzando este factor com a questão organizacional da verticalização administrativa das escolas, tem-se um conjunto de obstáculos significativo para o desenvolvimento do projecto num futuro próximo.

As palavras finais da professora quando afirma a crença na capacidade dos órgãos do Agrupamento para a manutenção da "herança e o constructo que eu deixei" têm múltiplas condições para não se confirmarem.

6. O futuro do Projecto "Escolas Rurais" – um projecto também para aldeias sem escola

Até aqui, centrámos a discussão sobre o futuro do projecto, tendo como referência os contextos concretos em que se desenvolveu, no Minho, e, particularmente, em função das lógicas subjacentes às políticas educativas ao nível da administração e gestão das escolas. De acordo com a situação vivida, as dinâmicas locais alcançadas, enquanto resultado de uma acção colectiva organizada, correm sério risco de desestruturação, tanto mais que, em contexto de reorganização administrativa da rede escolar, se parece afirmar a tendência para o encerramento de escolas de pequena dimensão e a consequente concentração de crianças em espaços escolares que possibilitem o desenvolvimento da escolaridade em condições similares à da escola urbana.

O verificado nos contextos estudados acompanha as tendências também observadas noutras regiões do país em que o PER se desenvolve, pelo que o futuro do projecto a nível nacional nos merece, neste ponto, uma reflexão em particular.

Como vimos no Capítulo III, a evolução do PER em certas regiões do país tem vindo a desenhar a sua transformação através da construção de pólos de desenvolvimento local, de projectos de aldeia ou de redes de comunidades educativas. Nos contextos estudados, como resultado do efeito conjugado de idiossincrasias locais e de um percurso mais curto de desenvolvimento do projecto, tal ainda não se verifica. No entanto, o trabalho realizado constitui um legado importante que nos permite pensar em novas possibilidades de intervenção para o futuro.

Com a entrada na sua terceira fase, o PER intensificou acções que viabilizassem a defesa e promoção da escola rural em concomitância com a defesa e promoção do mundo rural, aprofundando a ideia de que o problema da escola nestes contextos, longe de se confinar a um problema do sistema de ensino, se encontra directamente relacionado com o futuro das aldeias em que existe. Concretizando-se as intenções de encerramento de escolas manifestadas pelo Ministério da Educação, adivinha-se um processo conturbado a vários títulos, nomeadamente reacções locais de populações que experimentaram vivências cidadãs em favor da quebra do seu isolamento e desenhando possibilidades de futuro para as aldeias em que habitam. Só por si, estas reacções constituir-se-ão como mostra da vitalidade local, mas levando em consideração o peso da máquina administrativa, prevê-se que dificilmente conseguirão contrariar a força do institucional. Em consequência, muitas e novas aldeias do país deixarão de contar com a escola, enquanto contributo para o desenvolvimento local.

Face ao exposto, que futuro para o PER?

Além da recuperação de boas intenções/vontades manifestadas pela instituição escolar que se venha a desenhar numa conjuntura de concentração de crianças, nomeadamente aquelas que apontem para a tentativa de estabelecimento de ligações ou canais de comunicação com os locais de origem dos alunos – acredita-se que muitas circunstâncias haverá, em que será possível desenvolver, com as novas escolas, projectos que recuperem

algum do trabalho realizado –, o projecto precisará de assegurar, em cada uma das aldeias afectadas, mas em estreita ligação com outras, a recuperação da participação das famílias – desde os elementos mais novos aos mais velhos –, dos autarcas, de associações ou de instituições existentes, em ordem à criação de dinâmicas locais que viabilizem a construção ou o aprofundamento de pólos de desenvolvimento e de projectos de aldeia multidimensionais. Desta forma, o projecto cumprirá com a sua função social de contributo para a defesa e promoção do mundo rural, através de processos portadores de futuro, em que se conjugam dimensões educativas, sociais e culturais, num registo de funcionamento intergeracional de comunidade educativa alargada.

Nesta perspectiva, embora os edifícios escolares, pela deslocação das crianças, vejam retirada, institucionalmente, a sua função de acolher os mais jovens para promoção do seu desenvolvimento académico, podem, neste contexto, continuar a ser utilizados como sede física das dinâmicas criadas e, simultaneamente, como espaço simbólico, desta feita reconfigurado, porque transformado numa escola outra, que integra gerações e funções diversas e contribui para a manutenção da aldeia.

7. Síntese

Em i-a, o alcance de um projecto configura-se a partir dos referenciais processuais que enformaram os percursos de investigação e de acção que os seus actores individual e colectivamente encetaram. Como estes percursos correspondem a tempos de vida concretos, contingenciais, que são marcados por interacções várias dos actores com os seus próprios processos de desenvolvimento humano, radicados no vaivém permanente com as estruturas societais instituídas, o alcance do projecto é intrínseco ao processo do seu desenvolvimento.

Assim, só faz sentido reflectir sobre resultados obtidos se estes forem tomados como construções de um dado grupo em tempos e espaços determinados.

O futuro de um projecto desta natureza desenha-se, pois, multidireccionalmente, uma vez que para ele concorrem factores diversos que tanto se encontram sedeados no interior desse projecto como nas estruturas e conjunturas exteriores com que convive.

Contudo, não obstante toda a riqueza processual e o carácter instituinte que o podem ter caracterizado e que assumiram sentidos de mudança diferenciados, tanto individual como colectivamente, o seu futuro enquanto acção colectiva organizada só será assegurado se houver a manutenção do mesmo tipo de estrutura organizativa em que funcionou, pois será essa que lhe viabilizará o grau de desenvolvimento/aprofundamento processual, que conduzirá a uma autonomização/emancipação dos actores face aos poderes instituídos.

Centrando-nos no projecto de que temos vindo a dar testemunho, constatamos a observância de vastos elementos processuais que ilustram a sua dinâmica de construção individual e colectiva com sentido de mudança. E estes elementos terão, com certeza, força instituinte num futuro desenhado fora do contexto de desenvolvimento deste projecto de doutoramento.

No entanto, atendendo a uma conjuntura política cega de cariz racionalizador-centralizador como aquela que se viveu, particularmente na sua etapa final, com o processo da extinção do Agrupamento Horizontal, a força instituinte do projecto afigura-se-nos como seriamente comprometida.

Se a esta situação conjuntural acrescentarmos uma outra de carácter estrutural, como o é a problemática da mobilidade docente, o cenário previsível desenha-se em tons de negro enquanto dinâmica colectiva de construção de conhecimento e de acção, em Amares.

Nesta perspectiva, atendendo às marcas substantivas de mudança profissional e local, que se foram traduzindo em contributos da escola do 1º CEB e do jardim de infância de meio rural para o desenvolvimento local, o projecto apenas terá condições para persistir localmente radicado através da acção individualizada de vários dos profissionais envolvidos verdadeiramente empenhados, em interacção com as comunidades em que trabalham.

Isso mesmo demonstrou o trabalho realizado pelas duas professoras do concelho de Viana do Castelo que, no segundo ano do projecto, apesar de terem perdido o grupo, mantiveram, na sua acção quotidiana, linhas essenciais

do PER, nomeada e particularmente ao nível da relação com a comunidade, o que representou, nestes termos, o resultado da acção de busca de margens de liberdade destas professoras nos novos contextos de mudança em que, de forma imposta, foram integradas.

Aprofundando-se a tendência para o encerramento de escolas e a concentração de crianças noutras de maiores dimensões, como tudo parece indicar, muitas aldeias ficarão sem escola. Neste contexto, o PER, globalmente, precisa de se reequacionar e de se redimensionar, de forma a cumprir com a função social que foi construindo ao longo de anos, transformando-se em projecto de aldeias sem escola. Para tal, precisará de se organizar em torno da recuperação das dinâmicas locais implementadas, promovendo a construção ou o aprofundamento de pólos de desenvolvimento local e de projectos de aldeia, com a participação de múltiplos actores sociais.

CONCLUSÕES

Chegados a este ponto, torna-se imperativo retomar, reproblematizando, as questões de partida para a investigação, enquadrando-as por um conjunto de reflexões no seio do qual se encontram o problema da escola de meio rural e a problemática da situação do mundo rural, na actualidade, e balizando-as pelo desenvolvimento do trabalho realizado com professores, educadoras, crianças, respectivas famílias e comunidades, e autarquias, em aldeias de três concelhos do Minho, no âmbito do Projecto "Escolas Rurais".

Antes, porém, considera-se imprescindível convocar novamente, ainda que de forma breve, uma reflexão sobre os contornos assumidos pelo trabalho enquanto processo de construção científica de saberes práticos, pois da descrição e análise feitas anteriormente, na segunda parte desta tese, evidenciam-se questões que, se, por um lado, nos remetem, globalmente, para uma reflexão sobre os modos de fazer ciência no campo do social, por outro, se nos afiguram, particularmente, como sinais à navegação no oceano da pesquisa em educação. Centrar-nos-emos apenas nesta última dimensão das questões levantadas.

Investigação-acção, uma aposta epistemo-metodológica na senda da recuperação, valorização e desenvolvimento de uma ecologia de saberes

Considerando-se que um problema social encerra em si, se não todas, pelo menos grande parte das possibilidades da sua resolução, e na crença de que um processo de construção científica assente numa visão dialéctica da racionalidade, que se opõe a uma visão técnica ou instrumental da relação entre teoria e prática (Carr e Kemmis, 1986), pode, no mínimo, contribuir para a criação de condições indutoras dessa resolução, através de uma processualidade consubstanciada pela participação reflexiva de um conjunto de actores que vivem o problema, ganhou para nós sentido a opção pela i-a enquanto método para o desenvolvimento do projecto de pesquisa. Esta opção, portanto, e como tentámos elucidar ao longo deste trabalho, assentou no pressuposto a partir do qual as pessoas que viviam o problema das pequenas

escolas de meio rural, ao invés de serem tomadas como objectos/fenómenos ao qual um investigador iria dedicar a sua atenção, abstraindo ou recusando, à partida, a sua existência interdependente, deveriam ser tomadas como potenciais autores de um processo investigativo organizado e desenvolvido a partir da reflexão permanente sobre os sentidos das suas práticas, bem como sobre as situações em que estas ocorrem, em ordem à sua transformação.

Nesta perspectiva, fazê-lo, significou a atribuição de um sentido político ao processo de construção científica em que estávamos apostados, aliás, correspondente aos sentidos que subjazem ao desenvolvimento do Projecto "Escolas Rurais". No entanto, tal não significou ausência de consciência dos riscos que uma opção desta natureza comporta ao ser tomada com este sentido. Pelo contrário, ela existia à partida e alimentou-se ao longo de todo o trabalho, como resultado de um esforço intelectual de permanente vigilância crítica (Amiguinho, 2004:613), através de exercícios metacognitivos em que nos colocávamos em questão e construíamos o distanciamento crítico necessário ao processo de construção científica, não só como forma de gerir a nossa própria subjectividade, como, também, deste modo, para criarmos as condições imprescindíveis de abertura às subjectividades dos outros actores do projecto.

A operacionalização destes pressupostos e opção consubstanciou-se através de um processo de passagem do projecto individual de investigação ao projecto de um investigador colectivo (Bataille, 1981), enquanto condição necessária de uma acção colectiva organizada (Crozier e Friedberg, 1977) na e para a mudança, que viabilizasse a prossecução dos objectivos traçados, desta feita já também assumidos como do colectivo.

Como atempadamente se reflectiu, a construção do investigador colectivo não foi simples nem linear, constituindo-se, pelo contrário, em processo compósito e complexo. Na origem desta mescla e complexidade processuais encontraram-se, por um lado, questões associadas a representações sobre o acto investigativo que congregavam acepções reveladoras de proximidade ao sentido da metáfora do Senhor Jourdain, asserções em que se evidenciavam atitudes de objecto como se se estivesse integrado num tipo de investigação em que o investigador se situa num campo de exterioridade face ao que investiga, e sentimentos de co-investigação em

que investigar surgia como sinónimo de planificar, organizar, gerir e avaliar, tarefas estas inerentes a toda a processualidade do projecto desenvolvido; por outro lado, encontraram-se também questões que, embora associadas às anteriores, nos remetem, essencialmente, para a dimensão participação, em estreita ligação com sentidos de exercício profissional ou de atitude na profissão, verificando-se, a este nível, que a perspectiva metodológica proposta causou perturbação no normal funcionamento dos primeiros actores envolvidos no projecto – os professores e as educadoras de infância.

No decurso do trabalho, interpretámos qualquer uma destas questões como atributos inerentes a uma acção colectiva organizada, em que se cruzavam múltiplas subjectividades, acrescidas do facto de a intenção de mudança em que aquela estava apostada se operacionalizar numa conjuntura político-educativa caracterizada por uma profusão de normativos administrativos e de reorganização curricular que, embora alguns deles radicados em perspectivas educacionais do nosso ponto de vista meritórias de algum reconhecimento, induziam comportamentos profissionais de manutenção permanente de zonas de incerteza (Crozier e Friedberg, 1977), logo, para comportamentos de resistência à mudança, globalmente falando.

Apesar de interpretadas como normais em qualquer circunstância, estas questões, no entanto, não deixaram, em primeira instância, de nos obrigar a um exercício de racionalização sobre os processos de construção de mudança em educação, constatando-se que esta, para ocorrer, precisa de um tempo longo que não é o mesmo que a administração decreta; por outro lado, não deixaram também de nos fazer questionar os processos de desenvolvimento de investigação científica neste campo.

Embora grande parte dos professores e educadoras envolvidos no projecto se tenham, de uma forma ou de outra, assumido como co-investigadores, convocando, para o efeito, os esforços e as capacidades intelectuais e profissionais mais diversas, a verdade é que alguns deles, gerindo a sua zona de incerteza face ao que era proposto, não deixaram de pôr a descoberto, através de ditos e de não-ditos, representações sobre os modos de fazer investigação em educação que parecem revelar que estes surgem ou se desenvolvem de forma pouco dialéctica e com um interesse ou pertinência duvidosos para o campo. A este tipo de representações, entre outras, não

serão estranhas abordagens investigativas radicadas em formas quantitativas, pelo menos ao nível da forma asséptica como os objectos de investigação são tratados, e que, particularmente nos últimos tempos, se apresentam ao público que os profissionais de educação também integram, de forma impessoal, apolítica, mediatizada.

Sob o efeito conjugado de representações diversas onde se cruzaram outras tantas formas de participação, assim se desenvolveu o nosso papel de investigador principal, do qual não saímos incólumes e que nos obrigou a esforços intelectuais redobrados no sentido de quebrar determinadas representações que – com base numa suposta maior capacidade de mobilização de saberes (Correia, 2001), num suposto perfil de investigador como sinónimo de neutralidade face ao objecto de estudo, e numa simbólica de poder superior que um título académico parece fazer emergir socialmente – nos remetiam para um estatuto de superioridade e de distanciamento (acrítico) que nada favorecia o desenvolvimento de relações de equidade processual na construção de mudanças em que, embora com papéis diferenciados, o colectivo que também integrávamos tinha apostado.

Reunindo os vários elementos de que a processualidade investigativa em que participámos se consubstanciou – tendo como âncora toda a sua riqueza intrinsecamente multifária dos pontos de vista epistemo-metodológico, social e educativo – enquanto recuperação, valorização e desenvolvimento de uma ecologia de saberes, o que significa assumir também as suas fragilidades numa perspectiva crítica, podemos dizer, socorrendo-nos das ideias de B. S. Santos (2004), que urge que a investigação académica encete processos de i-a, contrariando, desta forma, perspectivas de construção de conhecimento que, por vezes, a partir de uma metáfora da inclusão, desenvolvem, contudo, junto de actores que sempre estiveram excluídos, práticas investigativas que se aproximam dos sentidos de uma metáfora da exclusão.

Mundo rural e desenvolvimento

Constituído por populações, já de longa data, consideradas como homo não œconomicus (Silva, 1998; Moreno, 2002) à luz dos desígnios capitalistas, o mundo rural foi-se temporalmente convertendo em reserva de mão-de-obra desqualificada ao serviço do processo de industrialização no espaço urbano.

A tendência intensificou-se no período reconstrucionista do pós-2ª Guerra Mundial com a aposta numa nova e mais forte industrialização, desta feita capitalizadora das possibilidades e potencialidades oferecidas pela evolução entretanto verificada em termos tecnológicos.

Consequentemente, neste período, assiste-se a novas vagas de aldeões na perseguição da quimera das luzes da cidade que, buscando melhores condições de vida em consequência do processo de secundarização a que foram votados os espaços rurais em contexto de prioridade económica industrializadora (Cardoso, 1993; Pedroso, 1998; Moreno, 2002), engrossaram os contingentes que constituíram os fenómenos de êxodo rural nos mais diversos quadrantes geográficos.

Neste contexto, aqueles espaços rurais que, física e estruturalmente, melhor correspondiam à exigência economicista de zonas óptimas de desenvolvimento, beneficiaram de fortes investimentos na mecanização da agricultura; os que, de algum modo, pelas suas condições naturais ou de organização societária interna se afastavam ou não se enquadravam de todo nos critérios defendidos como potenciadores do crescimento económico, logo, de desenvolvimento, foram, gradualmente, vendo a sua população baixar em termos quantitativos e a ficar confinada a gerações mais velhas. Os campos começam a ficar despovoados e a agricultura cada vez mais ao abandono, diminuindo o seu peso relativo na economia. Alteram-se, portanto, significativamente, os tecidos e as relações sociais, desestruturam-se as tradicionais fontes de rendimento e perderam-se serviços (Silva e Cardoso, 2003). Tendencialmente, o rural separa-se do agrícola (Henriques, 2002).

A partir da década de 60, face à constatação de uma realidade rural cada vez mais desertificada e votada ao subdesenvolvimento, em contraponto com a consolidação de cinturas industriais urbanas superpovoadas, avolumam-se as críticas ao modelo de desenvolvimento implementado no período

reconstrucionista. O difusionismo (Pedroso, 1998), integrando a crença nas virtudes da lógica e das leis do mercado (Cardoso, 1993) e assente numa lógica de crescimento polarizado a partir do estabelecimento de zonas óptimas que irradiariam possibilidades de desenvolvimento/crescimento económico nos raios geográficos próximos, redundava em fracasso para as zonas tomadas como atrasadas (Moreno, 2002).

Na Europa, neste período, vigoravam perspectivas de desenvolvimento rural que integravam uma lógica sectorial-agrícola exclusivamente direccionada para a organização dos mercados e para a fixação dos preços, sem haver, contudo, preocupações com a melhoria das estruturas produtivas (Barros, 1998).

Entretanto, nos anos 70, as críticas começam a colocar a tónica mais no modelo de crescimento económico do que no ritmo em que esse crescimento se opera (Almeida et al., 1994; Amaro, 1996; Pedroso, 1998; Moreno, 2002; Cardoso, 2003; Silva e Cardoso, 2003) e denuncia-se que o desenvolvimento dos países ou das regiões centrais se processa graças ao subdesenvolvimento dos países ou das regiões periféricas. Emergem as concepções territorialistas do desenvolvimento, em que as pessoas são tomadas como sujeitos do desenvolvimento e não como objectos ao sabor de estratégias definidas com carácter de exterioridade face aos seus modos de pensar e de agir.

Neste âmbito, de um conceito de região tecnicamente justificado e determinado de forma tecno-burocrática (Moreno, 2002) passa-se a considerar uma região como espaço que ganha sentido pela existência de laços de pertença (Pedroso, 1998).

Ao nível do mundo rural europeu, começam a surgir as primeiras referências espaciais, nomeadamente com a distinção entre zonas desfavorecidas e zonas de montanha (Barros, 1998).

Não obstante o vasto conjunto de críticas, na década de 80, assiste-se à afirmação das concepções neoliberais/conservadoras de desenvolvimento e ao consequente declínio do sector público ao nível da intervenção nos processos de crescimento económico e também no apoio ao desenvolvimento. Concomitantemente, a situação no mundo rural agrava-se, relativizando-se cada vez mais a sua autonomia face ao urbano. Não obstante, começam a gizar-se medidas políticas com preocupações assentes no ordenamento e no

desenvolvimento rural, como resposta às necessidades cada vez mais sentidas de proceder a mudanças nos modos de se pensar as funções do campo e da agricultura, em ordem à revitalização e diversificação dos espaços e das comunidades rurais paulatinamente marginalizadas (Cardoso, 2003).

Da ONU, surge o conceito de desenvolvimento sustentável e, deste modo, a apologia da prioridade ao investimento no capital humano, em contraponto com o investimento físico do pós-Guerra; em sequência, na década de 90, emerge o conceito de desenvolvimento humano com o objectivo do reconhecimento das pessoas enquanto protagonistas, os meios e os fins do desenvolvimento (Bartoli, 2003), retomando-se a atenção que já os territorialistas vinham dando aos níveis em que ocorrem os processos de desenvolvimento – mundial, nacional, regional e local (Almeida et al., 1994). Particularmente o nível local e os factores endógenos de desenvolvimento, começam a assumir grande importância nesta conjuntura.

Na Europa Comunitária, numa perspectiva de promoção do desenvolvimento local em meio rural, surge o programa LEADER I, em 1991.

Não obstante poderem registar-se esta ou outras medidas que contribuíram para a alteração de um estado de marginalização absoluta do mundo rural face ao urbano, a tendência discursiva sobre as zonas rurais, de uma maneira geral, continua, na actualidade, fortemente eivada de sentidos a que subjazem uma ideologia da modernização e uma concepção urbano-industrial-produtivista de desenvolvimento (Ferreira, 2003a), aos quais o mundo rural não pode responder. A propósito, F. I. Ferreira (id.) chama a atenção para o paradoxo que representa o facto deste modelo continuar a ser tomado como referência para o desenvolvimento do mundo rural num tempo apelidado de pós-industrial em que se constata a instalação da crise no modelo urbano tradicional e, em consequência, os Estados se obrigam à implementação de medidas urgentes nas cidades que respondam aos problemas emergentes nos bairros degradados, no ambiente, no ordenamento, no trânsito e na segurança.

É oportuno também registar que, passada a fase em que o mundo rural se constituía como reserva de mão de obra, se vive, na actualidade, e em consequência de toda a sua desestruturação, um processo que gradativamente o vai aprofundando como reserva de paisagem para usufruto de uma população urbana endinheirada ou em ascensão económica, que se alicerça

no modelo produtivista, mas se desenvolve em relação estreita com concepções de desenvolvimento rural orientadas para a conservação e para a preservação, que, ao invés de promoverem o futuro do mundo rural, induzem e alimentam representações passadistas destas zonas, transformando-as em reservas ou museus visitáveis sem que, contudo, isso signifique que são habitáveis (cf. Ferreira, 2003a).

Nos contextos em que o nosso trabalho se desenvolveu, esta situação assume particular relevo, aliás bem assinalada por alguns elementos do projecto. Na verdade, embora não se negue a importância que para a recomposição social e o desenvolvimento do mundo rural pode representar a entrada de novos habitantes (Jean, 1995), rejeita-se a ideia de que esta mudança possa ser sinónimo de desenvolvimento – enquanto resultado de uma construção cidadã de participação activa, com voz, dos seus habitantes primeiros – assente em visitas de fim de semana ou de férias. Como se pode intuir pelas reflexões apresentadas, a presença pontual ou esporádica de novos locatários nas aldeias apenas tende a reconfigurá-las, melhorando-as, do ponto de vista do património construído, pois, social e culturalmente, a tendência é para a emergência do conflito e do reforço das características de fechamento das populações rurais ao que vem do exterior, que amiúde desembocam em atavismo.

Uma outra questão que se considera pertinente assinalar e ainda fortemente associada ao predomínio de modelos de desenvolvimento de cariz urbano-centrado relativamente ao mundo rural, prende-se com os comportamentos que, grosso modo, as populações rurais dos contextos do estudo apresentam.

As transformações operadas nas famílias e nas comunidades, em geral, revelam uma penetração significativa da cultura urbana nos espaços rurais que relativiza acentuadamente a sua autonomia, sendo particularmente sentida nas camadas mais novas da população, embora, no entanto, extensível à sua totalidade.

Esta omnipresença da cultura urbana nos meios rurais traduz-se na vivência de novas ruralidades que, em circunstâncias várias, se configura como uma hibridez cultural agravada pelo facto de, muitas vezes, representar uma nova exclusão a acrescentar à que, já de há muito, se vivia por se ser aldeão.

São novos modos de viver no campo caracterizados por uma tensão existencial que resulta do facto de se querer ser e ter conforme mediaticamente, numa perspectiva culturalmente hegemónica, a vida e o mundo são apresentados, sem que, localmente, existam factores de forte regulação mediadora que possam minimizar os efeitos das tendências homogeneizadoras e, deste modo, contribuir para uma vivência societal de recuperação e afirmação das idiossincrasias locais, na perspectiva da sua reconfiguração, enquanto possibilidades endógenas de promover o desenvolvimento.

Por outras palavras, estas novas ruralidades, pelo facto de serem, por comparação com tempos idos, formas diferentes de viver no espaço rural mais consonantes com o que se entende por dignidade humana – levando em consideração, nomeadamente, o acesso a melhores níveis de conforto e bem-estar –, dificilmente se poderão tomar como portadoras do seu futuro porque não radicam numa construção colectiva, endogenamente sustentada, de afirmação identitária e de criação de condições de habitabilidade dos espaços rurais, mas, pelo contrário, porque decorrem apenas de uma síntese híbrida que os seus habitantes fazem, em contexto estrutural de exclusão, face à hegemonia dos valores consumistas veiculados pela cultura dominante urbano-centrada. Logo, o conforto e a dignidade humanas apenas ilusória e superficialmente são realmente garantidos.

Escola de meio rural, políticas públicas e possibilidades de futuro do mundo rural

Sob o efeito conjugado dos movimentos migratórios, do declínio das taxas de natalidade e dos índices de fecundidade resultantes das mudanças globalmente operadas nas sociedades europeias do pós-Guerra, em consequência de concepções de desenvolvimento ancoradas na sinonímia desenvolvimento/crescimento económico, o número de crianças a frequentar a escola de contexto rural diminuiu significativamente.

Como vimos, e na mesma linha do trabalho de Amiguinho (2004), além do caso português, nos três casos apresentados – França, Espanha e Inglaterra –, embora evidenciando-se nuances radicadas nas configurações

próprias dos sistemas de ensino nacionais, confluíram estratégias para resolver o problema da baixa frequência de alunos nas escolas das aldeias. Em síntese, estas estratégias, tributárias de uma lógica gestionária e economicista, traduziram-se pelo encerramento progressivo das pequenas escolas rurais e pela concentração de crianças em espaços escolares de maior dimensão.

Nesta perspectiva, adoptaram-se medidas consonantes com as lógicas dominantes em termos de desenvolvimento, o que significou, no fundo, aplicar-lhes o mesmo tipo de tratamento dado às áreas ou regiões que não se enquadravam na perspectiva económica de zonas óptimas para o desenvolvimento. Por outras palavras, ainda, aplicou-se um tratamento paliativo, tal como as perspectivas segmentadas de desenvolvimento, sem, contudo, se promover a cura do mundo rural, pensando-o de forma integrada.

Assim, face a um número cada vez mais reduzido de crianças a frequentar a escola em meio rural, correspondente a uma população aldeã cada vez menos numerosa, adoptaram-se medidas que revelaram a assumpção de princípios em que o problema das pequenas estruturas escolares surge equacionado como se fosse apenas escolar e não integrado na problemática mais vasta da situação social vivida pelo mundo rural no seu conjunto.

Na justa medida em que as zonas rurais, à luz das lógicas produtivistas do desenvolvimento, são consideradas zonas atrasadas (Moreno, 2002), as escolas que nelas existem também não correspondem aos critérios economicamente estabelecidos como promotores do desenvolvimento, embora estes surjam semanticamente associados a dimensões como a socialização das crianças – a pequena dimensão das escolas não permite uma boa socialização, à altura das exigências da promovida pela quantidade – e a homogeneidade etária e de grupos de aprendizagem – as escolas de meio rural, contendo no seu seio, no mesmo grupo de alunos, crianças de níveis de escolaridade diferenciados, não favorecem aprendizagens equilibradas e aprofundadas dentro dos vários segmentos escolares. Ou seja, uma escola de pequenas dimensões encerra um conjunto de indicadores de déficit que não são promotores do sucesso, supostamente só conseguido pela quantidade e pela segmentação.

Centrando-nos no caso português, verificou-se que, depois de um período de criação de uma rede dispersa de escolas em meio rural – em que o combate ao analfabetismo mais não significou do que a operacionalização de uma estratégia de doutrinação ideológica de manutenção de um status quo social condensada em quatro ou três anos de escolaridade e desenvolvida nas mais precárias condições físicas e materiais, sob a orientação dos considerados moralmente idóneos a nível local – o Estado, em termos de equacionamento da diminuição do número de alunos nas escolas, apenas adoptou medidas administrativas em que se estabeleciam limites quantitativos mínimos para a criação de turmas. Daqui resultou um tendencial aumento de escolas de lugar único, mantendo-se o desinvestimento generalizado nas condições físicas e materiais dos estabelecimentos de ensino.

Nos anos 80, com as quebras dos efectivos escolares resultantes do declínio acentuado das taxas de natalidade e dos índices de fecundidade decorrentes das mudanças culturais, sociais e económicas operadas na sociedade portuguesa, cresce o número de escolas de meio rural com reduzida frequência, que se viria a agravar, nos anos 90, período em que se exponencia a litoralização do território nacional (Machado e Costa, 1998).

Face à situação, e em sede de políticas, também educativas, de territorialização, surge a criação de EBIs e o encerramento de várias escolas, processo que foi acompanhado de reacções negativas de muitas populações locais. A escola, que há muito existia em meio rural com carácter de exterioridade à comunidade e à qual as populações aldeãs reagiam como a qualquer outra marca da presença do Estado no seu território – com retracção e desconfiança –, surgia, agora, para as comunidades rurais, associada a uma forte carga simbólica a que não era estranha uma representação de possibilidade de mobilidade social.

Perante as reacções locais e também porque, entretanto, um projecto nacional direccionado para as escolas de meio rural – o PER – introduzia, na cena pública, uma nova forma de olhar e de pensar o problema e a problemática em que se enquadravam, as políticas públicas de encerramento ou suspensão dos estabelecimentos de ensino manifestaram retracção, verificando-se que, de uma maneira geral, a decisão neste sentido apenas ocorria na ausência total de alunos. Tal não significou, no entanto, a criação de

condições alternativas que denotassem preocupações reais com uma resolução integrada. Pelo contrário, assistiu-se ao reforço da afirmação do problema das escolas de meio rural como estritamente associado ao sistema de ensino, em que aquelas surgem configuradas como instituições anquilosadas (Amiguinho, 2004), não se vislumbrando, deste modo, a assumpção do futuro do mundo rural, de forma integrada, como desígnio de políticas de desenvolvimento e, consequentemente, o não equacionamento das pequenas estruturas escolares como factores integrantes de um campo de possibilidades de contributo para esse futuro.

A ideia de que as escolas de meio rural que o país possui não servem para o seu avanço, constituindo-se, por isso, num estorvo para o seu desenvolvimento, parece estar na base dos registos discursivos das últimas equipas ministeriais ao afirmar-se uma lógica de concentração com a aposta na construção de centros escolares que possibilitem às crianças de meio rural o acesso aos bens, equipamentos e condições de aprendizagem que lhes possibilitem um desenvolvimento completo e harmonioso.

Como tentámos clarificar no terceiro capítulo desta tese, ao longo de mais de uma década de desenvolvimento do PER, foram-se construindo dinâmicas colectivas de base local e inter-local, numa perspectiva integrada, que permitiram dar visibilidade a campos de possibilidades de transformação dos espaços rurais alternativos ao encerramento de escolas e à criação dos centros escolares.

Numa conjuntura sócio-político-económico e cultural fortemente radicada na afirmação do desenvolvimento como crescimento económico, embora sob o manto de políticas territorialistas em que a valorização do local surgia, amiúde, apregoada, o trabalho do PER, tendo como porta de entrada a educação, surgia em contra-corrente à ideologia dominante, afirmando uma perspectiva de desenvolvimento integrado construído com base na participação cidadã de um conjunto diversificado de actores no âmbito de uma acção colectiva organizada.

Trata-se de contribuir para a construção de uma mudança assente na relocalização da acção educativa escolar, quebrando o registo de exterioridade em que a escola existia face à comunidade, a partir da assumpção dos alunos como comunidade dentro da escola (Canário, 1992). Uma mudança, portanto,

consubstanciada por um novo olhar sobre as crianças que os alunos encerram, concomitante com um novo olhar sobre a comunidade – sobre os seus saberes e idiossincrasias culturais, sobre os seus anseios. Na crença nas possibilidades de desenvolvimento de uma relação dialéctica entre vários actores locais – crianças, famílias, autarcas, associações… – e actores externos – professores e educadoras –, tendencialmente transformados em agentes de desenvolvimento local, que viabilizasse a emergência de acções colectivas portadoras de futuro, assim se preconizava a mudança da escola.

Com o decorrer do tempo, ganha sentido uma acção educativa globalizante, alargada aos contextos em que acontece e, deste modo, tendencialmente construída por um número alargado de actores, agora transformados, mais do que em recursos, em parceiros co-autores de uma dinâmica em que se cruzam dimensões educativas e sociais. A acção da escola, nesta perspectiva, emerge reconfigurada, constituindo-se como contributo para o desenvolvimento local.

A investigação desenvolveu-se numa conjuntura de política educativa em que se apostava na reorganização da administração e da gestão dos estabelecimentos de ensino, através da construção de Agrupamentos de Escolas, no pressuposto da rentabilização de recursos em territórios educativos determinados pela malha existente de edifícios escolares.

No que diz respeito aos grupos de Viana do Castelo e de Ponte de Lima, a determinação administrativa acabaria por coarctar a dinâmica do projecto logo no fim do seu primeiro ano. No primeiro caso, porque as escolas passaram a integrar dois Agrupamentos diferentes, o que, à partida, se constituiu como óbice para a manutenção da dinâmica grupal existente. No segundo caso, porque a uma ainda pouco consistente dinâmica de grupo decorrente de uma curta participação no PER se acrescentou também a criação de Agrupamentos.

No que concerne aos grupos de Amares, dado que à data do início do projecto o Agrupamento Horizontal estava já formalmente constituído e se tratava agora de assegurar o seu desenvolvimento, o trabalho desenvolvido no primeiro ano viveu das tensões inerentes à tentativa de gestão de duas lógicas de funcionamento distintas, que oportunamente designámos por ter que fazer e

o que se quer fazer: uma, a lógica de reforma do sistema e, outra, a lógica de funcionamento em projecto.

As situações vividas mostraram bem como as lógicas racionalizadoras-centralizadoras da administração das escolas (Lima, 2004), em contexto de uma pretensa valorização do local (Amiguinho, 2004), insiste-se, coarctam o desenvolvimento e a afirmação de dinâmicas locais que, essas sim, como acreditamos que a nossa pesquisa revelou, evidenciam muito dos campos de possibilidades de uma intervenção integrada em ordem ao desenvolvimento local que, longe de se confinar aos espaços rurais, é também extensível às zonas urbanas em crise.

Se, por um lado, se pode entender como verdadeira a asserção de que o desenvolvimento passa pelo equacionamento da dimensão económica e que, no caso específico da educação, existe uma relação com aquela, por outro, ficou claro que o desenvolvimento que se quer sustentado não se pode construir sem que, de forma integrada, sejam contempladas as dimensões sociais, culturais e educativas, convocando para o seu processo, de forma dialéctica, todo o lado emocional e dos afectos inerente à vida humana. Acresce o facto de, no contexto da nova era das desigualdades que a humanidade vive em consequência das desestruturações provocadas pela mundialização económica – crise do Estado-Providência, crise do trabalho e crise do sujeito (Fitoussi e Rosanvallon, 1997) –, a educação formal, recuperando os valores humanistas e radicada nos contextos em que acontece, através de uma acção globalizante, pode contribuir para a recuperação e desenvolvimento das identidades individuais e colectivas, possibilitando uma síntese glocal conscientizada, logo, potencialmente indutora de praxis transformadoras. Neste sentido, a educação constitui-se como contributo para o desenvolvimento local.

Durante dois anos lectivos, no decurso de uma processualidade consubstanciada por actores sociais múltiplos, escolas e jardins de infância desenvolveram uma acção educativa escolar e sócio-educativa, cujos contornos permitem equacionar respostas para os problemas da actualidade, desafiante de alguns estereótipos simbolicamente dominantes relativamente à instituição escolar e às zonas rurais em que existe. Desde já, estereótipos que universalizam a instituição escolar em meio rural como anquilosada e sem

possibilidades de renovação e o mundo rural como essencialmente atávico e portador de anomia social que obstaculiza o desenvolvimento.

Partindo do que existia e desbravando campos de possibilidades, a acção desenvolvida pôs em questão a instituição escolar, redefinindo-lhe papéis educativos, sociais e culturais e nível local e, desta feita, permitiu que se rompesse o seu tradicional carácter de exterioridade face à comunidade em que existe. Como vimos, os percursos não foram lineares e permitiram relevar a complexidade dos processos de desenvolvimento, o que desde logo possibilita a afirmação de que, para que a sua sustentabilidade se desenhe, a lógica que lhe subjaz não pode assentar em pressupostos burocráticos e gestionários, ou seja, não pode fazer economia de esforços, de tempo e, muito menos, da participação cidadã dos actores.

O trabalho realizado, sustentado por uma mudança pedagógica e organizacional da instituição escolar que promoveu o redimensionamento do acto educativo neste contexto, transformando-o num movimento simultaneamente pedagógico e social, esteou-se na rentabilização das possibilidades de desenvolvimento de relações de proximidade que a escala humana permite, enquanto factor que viabiliza a afirmação da

> "dimensão política da intervenção, na exacta medida em que os alunos, os professores e os actores locais são também olhados e intervêm como cidadãos e seres sociais e não apenas como entidades que instruem ou que são socializados e instruídos na escola" (Amiguinho, 2004:622).

Foi um trabalho, portanto, em que se assumiram as vantagens educacionais, sociais e culturais oferecidas pela mobilização de processos indutores de uma permeabilidade transformadora recíproca entre a escola e a comunidade.

Nesta perspectiva, a acção das escolas e dos jardins de infância de meio rural, consubstanciada por processos de "conservação da tradição de inovação" desenvolvidos "em alternativa aos modelos hegemónicos" (Sarmento e Oliveira, 2003) de acção educativa que encerram pressupostos consonantes com lógicas produtivistas – rentabilidade, eficácia, acumulação –, congregou sentidos vários que podem ser tomados como contributos reais para o desenvolvimento das comunidades envolvidas, na justa medida em que

correspondeu a uma dinâmica educativa socialmente abrangente – de interacção dialéctica das dimensões formal, não formal e informal do campo educativo – de criação de condições para uma participação cidadã activa de actores locais tendencialmente excluídos no contexto global da sociedade.

Foi, deste modo, em muitas circunstâncias a que tentámos dar visibilidade nesta tese, e não obstante a conflitualidade, as contradições e as fragilidades inerentes a um movimento colectivo de construção de mudança na mudança, uma acção promotora da voz de múltiplos actores sociais do mundo rural como processo de afirmação dos seus direitos em ordem à viabilização do seu futuro, simultaneamente construída numa dinâmica de transformação gradativa dos profissionais de educação envolvidos em agentes do desenvolvimento local.

Em jeito de síntese, apresentar-se-ão, de seguida, alguns dos elementos do trabalho realizado que se poderão tomar, por um lado, como indicadores avaliativos do processo e, por outro, como marcas de uma acção pedagógica e sócio-educativa que podem contribuir para a definição de respostas para os problemas que actualmente se vivem no campo educativo. Fá-lo-emos por referência aos principais actores do projecto – os professores e as educadoras, as auxiliares de acção educativa, as crianças, os pais/famílias e os autarcas.

Os professores e as educadoras de infância

Em primeira instância, torna-se imperioso relevar que foi graças ao empenho pessoal e profissional de muitos profissionais de educação envolvidos no projecto que este ganhou forma de acção colectiva organizada e se afirmou como processo de transformação das realidades em questão. Desse empenho, através de inovações sucessivas, foram resultando mudanças que poderão ser traduzidas pelos itens que registamos a seguir, qualquer um deles ligado entre si, uma vez que poderão ser tomados como causa e consequência:

- ***Maior capacidade de estar em projecto***

Quando iniciaram o projecto, nem todos possuíam já experiência de desenvolvimento de projectos em colectivo, constituindo-se então o trabalho realizado como processo intenso de aprendizagem. Foram notórios os avanços dos grupos ao longo do tempo, o que pôde ser constatado pela integração rápida que muitos dos novos elementos (novos professores e educadoras vinculados e contratados) fizeram no segundo ano do projecto, particularmente em Amares. Tal aconteceu por força do contexto profissional que encontraram, que os induziu a uma dinâmica de colectivo pautada pela interacção permanente de actores e pelo intercâmbio de experiências e saberes.

Foram também indicadores desta maior capacidade de estar em projecto a profusão de reuniões realizadas para organização e avaliação de actividades e a instituição, nas reuniões de Conselho de Docentes, de práticas de apresentação/partilha de trabalhos realizados na sala de aula/jardim de infância ou na comunidade, o que conferia maior intencionalidade e sustentação ao acto educativo escolar e se repercutia em várias das suas dimensões.

- ***Mudança das práticas pedagógicas e sociais***

Porque se estava mais em projecto, reflectia-se mais aprofundadamente sobre os contornos da profissão e dos contextos sociais em que esta se desenvolvia. Porque se partilhavam e avaliavam as experiências individuais ou de colectivo numa ambiência de valorização, induzia-se uma dinâmica de transformação das práticas: promoviam-se conflitos cognitivos que, suportados pelo estar em colectivo, facilitavam a construção de novos conhecimentos e motivavam para o risco da mudança.

Alguns dos indicadores destas mudanças foram o recurso a materiais cada vez mais diferenciados para a organização e desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, remetendo, muitas vezes, os manuais escolares para uma função de complemento da acção pedagógica implementada; nesta mesma linha, o recurso a actores da comunidade (principalmente ao mais idosos), recuperando e valorizando os seus saberes, o que levou a que, não raramente, tivéssemos tido a oportunidade de lhes ouvir

dizer que a escola já não era só das crianças; a receptividade às ideias e saberes das crianças e a consequente recuperação/valorização dos saberes locais para o desenvolvimento do acto pedagógico, recorrendo-se mais vezes à metodologia de trabalho de projecto; a distribuição de tarefas na sala de aula com uma maior implicação das crianças na organização das actividades; a maior preocupação com o registo dos trabalhos realizados e, em consequência, muitas vezes, a devolução do trabalho realizado à comunidade, sob a forma de panfletos, brochuras, exposições ou de conferências das crianças.

- ***Maior capacidade de gerar e gerir recursos***

Porque se funcionava mais em projecto estudavam-se permanentemente as possibilidades de acção e esse estudo implicava uma análise dos recursos disponíveis, fossem eles de ordem material ou humana. Como os recursos materiais eram parcos ou praticamente inexistentes nas escolas rurais, tornava-se necessário accionar processos que minimizassem ou resolvessem os efeitos dessa escassez ou inexistência. A este nível foi muito importante o factor colectivo, pois contribuiu decisivamente para que as dificuldades fossem razoavelmente ultrapassadas. Utilizaram-se, então, os momentos de reunião de pequeno ou grande grupo para a desocultação de recursos, bem como os diversos contactos com pais e autarquias.

A dinâmica alcançada, pela visibilidade social que atingiu, também foi um factor decisivo para o processo. O facto de terem sido muitos e diversos os actores sociais a constatarem a presença do jardim de infância e da escola na rua proporcionou apoios e suscitou críticas, o que contribui para que recursos até então escondidos pudessem entrar na esfera de acção da escola/jardim de infância, suscitando o desenvolvimento de processos de gestão de possibilidades e potencialidades completamente diferentes dos que aconteciam antes, por parte dos profissionais de educação.

- ***Abertura à participação das famílias e outros elementos da comunidade nas actividades da escola/jardim de infância***

Uma vez que todo o trabalho inicialmente desenvolvido fez apelo à análise da situação da escola e do jardim de infância nos contextos em que se situavam, cresceu a sensibilidade para a definição de processos de relocalização da escola, recuperando-se, assim, para a acção educativa escolar, a importância da participação parental, bem como de outros actores comunitários.

Embora a participação dos elementos da comunidade fosse um aspecto que, frequentemente, suscitava reacções de grande resistência por parte dos professores e das educadoras (acentuadamente nos primeiros), verificou-se uma cada vez maior atenção para com a participação parental no espaço escolar. Em vários casos, os pais ou outros elementos da comunidade ainda foram durante tempo alargado apenas vistos como recursos a quem se recorria quando se precisava para levar a efeito determinadas actividades, mas, no entanto, esta estratégia já correspondia, em si, a uma mudança de atitude porque, muitas vezes, anteriormente, nem isso se equacionava. Noutros, os pais e os elementos mais idosos das famílias eram vistos e assumidos como parceiros para a definição e desenvolvimento de processos educativos escolares e de uma intervenção sócio-educativa alargada. Nestes casos assistiu-se ao que poderemos chamar de participação activa, uma vez que as famílias foram chamadas a contribuir, desde o início, para a organização das mais diversas actividades, submetendo-se as propostas das educadoras e dos professores à sua análise e possibilitando a introdução de alterações ou até mesmo a mudança radical das ideias iniciais. Agindo desta forma, verificou-se que as famílias se apropriaram de olhares completamente diferentes sobre o espaço e a acção escolar e sobre o seu próprio contexto comunitário e, deste modo, promoveram relações com os profissionais de educação e a instituição escolar que consubstanciaram uma interacção de cariz mais democrático e potenciaram novas formas de pensar e de viver a nível local.

- ***Maior capacidade de promover e gerir relações inter-institucionais***

Integrando-se o projecto numa perspectiva de desenvolvimento integrado, prestou-se maior atenção aos contextos de inserção da instituição escolar. Surgiram, consequentemente, novas necessidades e essas obrigaram a um contacto mais estreito com diversas instituições que os compunham. Quando a relação se operacionalizava, os actores das várias partes envolvidas viram-se obrigados a encetar processos de aprendizagem directamente relacionados com a condução e a gestão da relação, uma vez que as práticas institucionais de acção apontavam, tradicionalmente, para um funcionamento social segmentado.

Embora essa aprendizagem possa não ter sido fácil para qualquer uma das partes envolvidas, para os profissionais de educação representou, muitas vezes, dificuldade acrescida, porque a relação se apresentava como mais um papel a desempenhar, que se adicionava à profusão que já existia no exercício normal da profissão. Nos grupos envolvidos, as relações inter-institucionais começaram a fazer parte integrante da acção quotidiana porque a dinâmica alcançada assim o exigia: as juntas de freguesia, a câmara municipal, o centro de saúde e as associações locais foram frequentemente contactadas porque desse contacto, que se foi transformando em parceria, dependia, em grande medida, o sucesso do que se pretendia realizar e porque já se considerava que esses actores sociais integravam ou deviam integrar o desenvolvimento dos processos educativos.

- ***Novos olhares sobre o trabalho educativo escolar em meio rural e a consciência crescente de que uma acção educativa relocalizada se constitui em contributo para o desenvolvimento local***

Para muitos dos professores e das educadoras envolvidos, o trabalho em meio rural constituía-se como invariante do seu exercício profissional. Formados numa cultura escolar urbano-centrada verbalizavam, frequentemente, discursos que colocavam as crianças das zonas rurais em

patamares de desenvolvimento globalmente inferiores aos das crianças urbanas. Parecia, assim, estabelecer-se uma média psicológica de performance das crianças que, na acção do quotidiano, contribuía para situar as de meio rural inevitavelmente abaixo das outras. Quando confrontados com outras opiniões e solicitados para a reflexão sobre potencialidades e comportamentos das crianças, não faziam economia de elogios relativamente à calma, à afectividade e ao interesse que as de meio rural manifestam perante situações novas.

Grande parte do nosso trabalho foi direccionada para a reflexão sobre as idiossincrasias do mundo rural e para os factores que o condicionam, o que possibilitou a análise do fenómeno escolar neste contexto numa perspectiva integrada e tendencialmente relocalizada. Partiu-se do pressuposto da existência de exclusão do mundo rural face ao urbano e da necessidade de descortinar possibilidades de acção que pudessem orientar toda a definição de estratégias que, a partir do jardim de infância e da escola e numa dinâmica de parceria, viabilizassem contributos para contrariar as situações vividas.

Sob o efeito de reflexões permanentes colectivamente partilhadas, passaram a verificar-se comportamentos reveladores de novas atitudes perante as possibilidades de acção educativa em meio rural e sobre a urgência de novas políticas educativas que o beneficiassem: quando se reflectia ou simplesmente se conversava, os discursos já não se circunscreviam às dificuldades, mas também davam conta do prazer do sucesso e das capacidades descobertas nas crianças; valorizava-se o facto de se trabalhar em meio rural quando se confrontava a vivência profissional com o que se ouvia ou se conhecia sobre as escolas de meio urbano (os problemas de comportamento dos alunos e os conflitos permanentes com os pais e famílias, principalmente); valorizava-se a proximidade das relações escola-comunidade, evidenciando-se o prazer de assistir a mudanças a este nível – ao ponto, até, como tentámos discutir no capítulo XI, de não se fazer separação entre o espaço público que a instituição escolar representa e o domínio religioso – e nas relações intra-comunidade; verbalizava-se a revolta contra o facto das políticas públicas sempre terem relegado para plano secundário as escolas rurais e, deste modo, se assistir a uma penúria gritante de recursos materiais, reclamando-se igualdade de direitos.

Neste contexto, emerge uma prática transformada em praxis, no âmbito da qual a escola e o jardim de infância surgem com uma acção que já não é apenas pedagógica, mas que se consubstancia por uma intervenção sócio-educativa que traduz sentidos de medida política abrangente da instituição escolar a nível local, construída e desenvolvida na interacção confluente de contributos endógenos e exógenos. E, nesta perspectiva, através de uma processualidade que recupera e valoriza as culturas e os saberes locais por via da participação interactiva de grupos geracionais diferentes, em que a acção educativa da escola/jardim se alarga ao seu contexto, constitui-se como contributo para o desenvolvimento local. Foram disso exemplo, entre outras, as várias reuniões levadas a cabo com as famílias, em ordem à organização de actividades ou, simplesmente, para a reflexão sobre problemas do quotidiano, que, em muitas circunstâncias, se constituíram como o único espaço público a nível local para o reconhecimento e afirmação da voz de actores sociais excluídos, os vários Dias Diferentes realizados, as Feiras do Euro, o Piquenicão, os passeios com a participação das famílias.

As auxiliares de acção educativa

Embora em número reduzido no contexto global do projecto, pois além dos jardins de infância, poucas eram as escolas que delas dispunham, as auxiliares de acção educativa, um grupo profissional sobre quem, habitualmente, pouco se reflecte no sistema de ensino, tiveram um papel sobre o qual se impõem também algumas considerações.

Contrariamente ao que parece acontecer, grosso modo, nos estabelecimentos de ensino, grande parte das auxiliares envolvidas participaram em múltiplas reuniões do projecto, o que, correspondendo a um processo de reconhecimento e de valorização profissional, teve como resultado imediato uma auto-estima pessoal e profissional mais elevada. Dada a sua proximidade com as comunidades – muitas delas eram mesmo naturais das aldeias em questão – foram, amiúde, mediadoras privilegiadas entre a instituição escolar e as famílias, papel que tanto exerceram na escola ou no jardim de infância, reflectindo com os profissionais envolvidos sobre as mais

diversas vertentes da vida das crianças e da comunidade, como contribuíram, junto desta, para explicitar e descodificar, abonando em favor das intenções ou propósitos que iam sendo manifestados por aqueles, em ordem ao desenvolvimento do projecto. Pelo facto de muitas delas serem também familiares de crianças que frequentavam a escola ou o jardim de infância, a sua acção global saiu reforçada.

As crianças

O conjunto de reflexões e de acções individuais e colectivas encetadas possibilitou novos olhares e entendimentos sobre os papéis das crianças na comunidade, em que estas surgiram cada vez mais entendidas não "como seres socializáveis, mas [como] actores sociais e como tal com capacidade de intervenção e com potencialidade de protagonismo na própria mudança social" (Sarmento, 2003c:71). Foi, por outras palavras, um trabalho em que se tentou o desenvolvimento do que designamos por uma educação informada das crianças (Oliveira, 2005), ou seja, um processo em que estas participam na vida da comunidade com uma consciência crescente de que a sua acção também contribui para a mudança do que as rodeia, através de exercícios diversos de co-autoria e de co-construção radicados numa lógica de participação cidadã activa com vez e voz.

A criação das condições de desenvolvimento desta educação informada das crianças não foi, contudo, imediata, nem tão pouco linear, pois havia que, reflexivamente, proceder a um deslocamento conceptual acerca das crianças, particularmente na escola, tomando-as como sujeitos com vez e voz, logo, com direitos, emoções, afectos e vontades, que se encontram dentro dos alunos com quem a instituição escolar trabalha.

Nesta perspectiva, o trabalho desenvolvido permitiu evidenciar que as políticas públicas para a educação, não obstante se consubstanciarem por um discurso em que se manifestam preocupações com o desenvolvimento global do indivíduo e as crianças são assumidas como sujeitos com direito a uma educação formal que respeite as suas características e ritmos individuais, bem como crie condições para a afirmação das suas potencialidades enquanto

seres humanos, pelo facto de serem implementadas a uma velocidade que revelava a crença de que as mudanças em educação se processam ao mesmo ritmo com que essas mudanças se decretam, acabaram por, em várias circunstâncias, resultar no reforço de representações das crianças exclusivamente como alunos, na escola. E isto porque todo o conjunto de solicitações formais feitas aos profissionais envolvidos, em nome da eficácia e da qualidade, pelo excesso que representavam, não lhes davam grande espaço para que tivessem tempo para descobrirem a criança dentro do aluno.

Contrariando esta tendência, contribuiu-se para a criação de condições de reflexividade que, no âmbito da gestão entre o que se tinha para fazer e o que se queria fazer, viabilizassem a emergência das crianças como actores sociais que também podem protagonizar a mudança social. Neste sentido, a emergência da criança-aluno, com direito a participar na organização e no desenvolvimento do acto educativo escolar, afirmando os seus projectos enquanto processo de protagonismo da sua própria aprendizagem e de indução da aprendizagem de outros, nomeadamente dos adultos.

Durante os dois anos do projecto, esta reflexividade resultou numa participação das crianças, no espaço escolar, que assumiu contornos diferenciados, dependendo estes da maior ou menor apropriação que os profissionais de educação fizeram do deslocamento conceptual referido. De uma maneira geral, todas elas tiveram possibilidade de vivenciar situações de cidadania activa, protagonizando tempos e espaços de co-autoria da intervenção sócio-educativa levada a cabo pela instituição escolar. No entanto, várias foram as circunstâncias em que, de acordo com as condições que os profissionais de educação criavam, a participação das crianças resultou no que designamos por cidadania retraída, ou seja, uma cidadania que não emergia de um processo instituído de participação quotidiana no espaço escolar, mas que resultava da dinâmica criada em torno da organização e desenvolvimento de actividades que implicavam uma relação de grande proximidade com a comunidade.

Em qualquer circunstância, o trabalho realizado permitiu não só equacionar as possibilidades de uma administração simbólica da infância (Sarmento, 2005; 2003d; 2003c; 2003b; 2001) “que se afasta das concepções dominantes” (2003c:71), como a sua prática efectiva por parte de muitos dos

profissionais envolvidos e também de várias famílias que se começaram a sentir tocadas pelas capacidades transformadoras das crianças.

Daqui, e tendo por referência a dinâmica global do projecto, podem relevar-se, por parte das crianças, alguns indicadores que, de forma interdependente, o atestam e se podem constituir como marcas de um trabalho de redimensionamento de alteridades em contexto rural: maior capacidade de estar e participar em colectivos alargados; maior autonomia na realização de tarefas pessoais e colectivas; maior espírito crítico face aos pares e aos adultos com quem interagem; maior receptividade às mudanças e de sentido opinativo face a elas.

As famílias

Desafiadas à integração e participação democrática em processos reconfiguradores dos sentidos da acção educativa escolar nos contextos em que habitavam, as famílias revelaram uma adesão digna de registo, que só confirma a justeza intrínseca do desenvolvimento de estratégias de relocalização da escola e, neste sentido, de um envolvimento parental e familiar que não só a facilita, como contribui para a reconfiguração, redimensionando-a, da acção da instituição escolar e da comunidade em que ocorre.

Através de múltiplos encontros em que a informalidade foi substituindo o carácter formal das normais relações entre a escola/jardim de infância e as famílias, foi possível construir colectivos de organização, realização e avaliação de actividades que encerraram facetas e sentidos múltiplos. Para muitos dos actores locais participantes, estes encontros constituíram-se como a única oportunidade de manifestação e afirmação da vez e da voz, para além daquela que, ciclicamente, os trâmites da democracia representativa solicitam. Foram espaços e tempos em que, sob o mote da educação das crianças, os adultos tiveram oportunidade de se repensar enquanto tal, de reequacionar formas ou estilos de educação e de vida no seu sentido mais amplo, de redescobrir o prazer de estar e de construir em colectivo. Estes encontros e todos os momentos em que houve a possibilidade de uma estreita troca de saberes e de

pontos de vista constituíram-se, em suma, numa perspectiva de ecoformação, em processos de educação de adultos qualificantes, com repercussão imediata tanto no quotidiano das famílias envolvidas como no da comunidade mais alargada.

Poderão servir como indicadores do que acabámos de afirmar, comportamentos reveladores de uma maior compreensão e acompanhamentos dos processos educativos das crianças; de uma melhor compreensão do papel da escola e do jardim de infância na educação das crianças; de um maior espírito crítico relativamente à instituição escolar e aos poderes instituídos; de uma maior capacidade de gerar recursos para a realização de actividades diversas.

O poder local

O trabalho desenvolvido permitiu, como já se referiu, o estabelecimento de relações inter-institucionais, das quais se destacam as da escola ou do jardim de infância com as autarquias locais.

Durante décadas, o desinvestimento do poder central nas escolas de meio rural conduziu-as à penúria física e material, o que surgia na correspondente medida em que as aldeias se iam vendo cada vez mais afastadas dos roteiros do desenvolvimento. Com o aparecimento e consolidação do poder local após a revolução de 25 de Abril, muito mudou nas zonas rurais pela acção das Câmaras Municipais e Juntas de Freguesia. No entanto, porque a criação das chamadas infraestruturas básicas assumia carácter de urgência, os estabelecimentos escolares só graças a algumas sensibilidades foram alvo de remodelação, e as relações entre as autarquias e as escolas foram-se estabelecendo, numa aprendizagem mútua, com base numa lógica de prestação de serviços logísticos. Em muitas circunstâncias, por via desta cultura que se ia consolidando, as relações passaram a assumir traços de grande formalidade e distanciamento mútuo, o que, no caso das relações entre escola e Junta de Freguesia, se tornava paradoxal dada a proximidade que a vizinhança favoreceria.

Tendo o projecto subjacente uma perspectiva de desenvolvimento integrado e sendo a sua porta de entrada a educação, o trabalho realizado procurou quebrar distanciamentos institucionais e promover relações interinstitucionais, desta feita consubstanciadas numa lógica de parceria, em ordem à criação de mais e melhores condições de desenvolvimento local.

No seio do projecto, foi particularmente relevante o papel das Juntas de Freguesia que, respondendo com abertura aos reptos lançados pelas escolas e pelos jardins de infância pela explicitação do apreço pelas intenções de contributo alargado da instituição escolar, se transformaram em parceiros activos da intervenção sócio-educativa em desenvolvimento, contribuindo para que, deste modo, fosse sendo ultrapassada a ideia de que a autarquia apenas servia como recurso para financiamento de actividades. Casos houve, no entanto, em que, fruto de uma cultura de poder auto-centrado consolidada sob o efeito conjugado de marcas antigas de patrocinato e de reeleições sucessivas, as apostas do projecto, porque tendencialmente emancipadoras, foram vistas como ameaça dos poderes estabelecidos, e, por isso, muitas vezes hostilizadas.

Nesta tese, através de uma escrita que respeitasse os procedimentos próprios de um trabalho de doutoramento e, simultaneamente, tornasse a produção de conhecimento legível por um número alargado de actores que consubstanciaram o projecto, particularmente os professores e as educadoras de infância envolvidos, que foram os seus primeiros e determinantes impulsionadores, procurou dar-se inteligibilidade aos contornos e sentidos dos processos de uma acção colectiva organizada, em meio rural, que se consubstanciou através de uma acção pedagógica e de uma intervenção sócio-educativa levada a cabo durante dois anos lectivos.

Por recurso às vozes dos actores que enformaram e deram sentido ao trabalho realizado, incluindo a nossa, tentou pôr-se em evidência os tons cromáticos que, no seu conjunto, configuraram a educação formal como paleta de possibilidades para o desenvolvimento local, em meio rural, através de uma processualidade que, rompendo com os paradigmas dominantes no campo educativo, pela mobilização e valorização das dimensões não formais e

informais que também o compõem, deu alma nova não só à própria instituição escolar, como à comunidade em que existe.

Cremos que o trabalho realizado, relevando alternativas localmente radicadas, nascidas da dinâmica renovadora da escola e do jardim de infância em meio rural – que resultou do efeito mobilizador e qualificador de novas relações inter-institucionais e geracionais, em que os vários sujeitos locais se foram redescobrindo, afirmando-se como autores do seu próprio desenvolvimento e os profissionais de educação transformando-se em agentes de desenvolvimento local –, questiona as políticas públicas de encerramento de escolas de meio rural e de concentração de crianças.

Longe de se afirmarem como alternativas únicas para a resolução do problema das escolas de pequena dimensão, tiveram, contudo, o mérito de tornar visíveis ingredientes passíveis de consubstanciar acções educativas relocalizadas portadoras de futuro para o mundo rural, numa perspectiva em que o desenvolvimento surge com tonalidades que reflectem a espessura das relações humanas estabelecidas por comunidades educativas que emergem e radicam no seio de projectos integrados e integradores a que um leque variado de actores locais dá vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aboim, Sofia (2003). Evolução das estruturas domésticas. in Sociologia, Problemas e práticas, 43:13-30.

Agudo, José Luís Bernal (2004). Luces y sombras en la escuela rural. Comunicação proferida nas Jornadas de Debate: Los Colégios Rurales Agrupados, Madrid, 4 y 5, Junio. (Disponível em http://didac.unizar.es/jlbernal/Escuelaruraldoc.PDF)

Aheim, Arve (1996). L'école norvégienne dans les campagnes. in Revue internationale d'éducation. Sèvres, nº 10:55-63. Dossier l'école en milieu rural.

Albino, José Carlos (1998). Agricultura e Desenvolvimento Rural: casamento ou divórcio? Considerações controversas para um desenvolvimento de Portugal-todo, numa Europa da coesão social e territorial, que evite a destruição do planeta. in A REDE para o Desenvolvimento Local, Novembro:24-27. Edição Especial.

Almeida, Ana Nunes de; Guerreiro, Maria das Dores; Lobo, Cristina; Torres, Anália; Wall, Karin (1998). Relações familiares: mudança e diversidade. in Viegas, José Manuel Leite e Costa, António Firmino da (orgs.). Portugal, que Modemidade?, 45-78. Oeiras. Celta Editora.

Almeida, Carlos Alberto Ferreira de (1987). Alto Minho. Novos Guias de Portugal. Lisboa. Editorial Presença.

Almeida, João Ferreira de (1999). Classes Sociais nos Campos. Oeiras. Celta Editora.

Almeida, João Ferreira de; Amaral, João Ferreira do; Borrêgo, Alexandre; Capucha, Luís e Ferrão, João (1994). Regiões Rurais Periféricas: que Desenvolvimento? Uma experiência no concelho de Almeida. CAIS – Centro de Acolhimento e Integração Social e CIES – Centro de Investigação e Estudos de Sociologia.

Almeida, João Ferreira e Pinto, José Madureira (1986). Da teoria à investigação empírica. Problemas metodológicos gerais. in Silva, Augusto Sntos e Pinto, José Madureira (Org.). Metodologia das Ciências Sociais. (55-78). Porto. Afrontamento.

Alves, Natália; Cabrito, Belmiro; Canário, Rui e Gomes, Rui (1986). A Escola e o Espaço Local. Políticas e Actores. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.

Amaro, Rogério Roque (1993). As novas oportunidades do desenvolvimento local. in A Rede para o Desenvolvimento Local, 8:15-22.

Amaro, Rogério Roque (1996). Descentralização e Desenvolvimento em Portugal – Algumas perspectivas, tendo especialmente em conta a questão da educação. in Barroso, João e Pinhal, João (org.). A Administração da Educação. Caminhos da Descentralização, 15-24. Lisboa. Edições Colibri.

Amiguinho, Abílio José Maroto (2004). A Escola e o Futuro do Mundo Rural. Doutoramento em Ciências da Educação, Área de Formação de Adultos. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Amiguinho, Abílio (1995). Escolas Isoladas encontram-se… em Castelo de Vide. in ICEinfor nº 3, Julho:3. Setúbal. ICE – Instituto das Comunidades Educativas.

Amiguinho, Abílio, Afonso, Carlos e Brandão, Carlos (1998). Dinâmicas de Integração, Organização e Funcionamento numa Escola Básica Integrada. Estudo de Caso. Lisboa. Ministério da Educação.

Amiguinho, Abílio, Canário, Rui e Espiney, Rui d' (1994). Escolas e processos de Desenvolvimento Local: o exemplo do Projecto das Escolas Isoladas. In Espiney, Rui (org.) Escolas Isoladas em Movimento. Cadernos ICE 1:11-36. Setúbal. ICE.

Animar (2005). Apresentação e objectivos. Disponível em http://www.animar-dl.pt/animar.php (Pág. Web 9)

Apple, Michael W. (2001). Educating the "Right" Way. Markets, Standards, God and Inequality. New York. RoutledgeFalmer.

Apple, Michael W. (1997). Conhecimento official: a educação democrática numa era conservadora. Petrópolis. Vozes.

Ardoino, Jacques (1983). Conditions et limites de la recherche action. Esprit, Mars:22-26.

Ardoino, Jacques e Berger, Guy (1994). Les sciences de l'éducation: analyseurs paradoxaux des autres sciences? L'Année de la recherche en sciences de l'éducation, nº 1:29-52. Paris. PUF.

Ariès, Phillippe (1988). A criança e a vida familiar no antigo regime. Lisboa. Relógio d' Água.

Ariès, Phillippe (1986). La Infância. Revista de Educación, 281:5-17.

Ariès, Phillippe (1981). História Social da Criança e da Família. Rio de Janeiro. Zahar Editores.

Associação Cívica REPÚBLICA e LAICIDADE (2005). Carta à Ministra da Educação, em 24 de Março de 2005. Disponível em http://www.geocities.com/CapitolHill/Senate/4801/Comunicados/ME.htm?20057 (Pág. Web 3)

Associação Cívica REPÚBLICA e LAICIDADE (2005). Portugal – 2005. Laicidade e Escola Pública. Repertório da situação actual. (doc. policopiado)

Associação Industrial do Minho (s/d). Estatísticas do Minho. (Disponível em http://www.aiminho.pt)

Atkinson, Paul & Hammersley, Martyn (1998). Ethnography and Participant Observation. in Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (eds.). Strategies of qualitative Inquiry. 110-136. London. SAGE Publications.

Azevedo, José Maria; Ferreira, Lino; Sarmento, Manuel Jacinto; Moreira, Margarida Elisa (2001). Propostas para a melhoria das condições de funcionamento das escolas do 1º ciclo do ensino básico. Ministério da Educação, Secretaria de Estado da Administração Educativa.

Ball, Stephen J. (1990). Politics and policy making in education: explorations in policy sociology. London. Routledge.

Baptista, Fernando Oliveira (1996). Declínio de um Tempo Longo. in Brito, Joaquim Pais de et al. (coord.). O Voo do Arado:35-75. Lisboa. Museu Nacional de Etnologia.

Baptista, Isabel (1998). O tempo da hospitalidade ou… sobre a necessidade de dar tempo ao tempo. in A Página da Educação, ano 7, nº 70:21.

Baran, Paul e Sweezy, Paul (1974). O capitalismo monopolista: ensaio sobre a ordem económica e social americana. Rio de Janeiro. Zahar Editores.

Barbier, Jean-Marie (1993). Elaboração de projectos de acção e planificação. Colecção Ciências da Educação, nº 6. Porto. Porto Editora. (trad. portuguesa; ed. original língua francesa, 1991)

Barbosa, Fátima (2004). A Educação de Adultos. Uma visão crítica. Estratégias Criativas Sistemas de Edição e Comunicação.

Barreto, António e Preto, Clara Valadas (1996). Portugal 1960/1995: Indicadores Sociais. Cadernos do Público.

Barros, Vitor Coelho (1998). Desenvolvimento Rural na última década. in A REDE para o Desenvolvimento Local, Novembro:9-13. Edição Especial.

Barroso, João (2004). O «emparcelamento» escolar. Notícias da Amadora, de 29-01-2004.

Barroso, João (2003). Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução. Educação e Sociedade, vol. 24, nº 82:63-92. Campinas. Unicamp. (Disponível em http://www.cedes.unicamp.br)

Barroso, João (2001). Relatório Global da Primeira Fase do Programa de Avaliação Externa do Processo de Aplicação do Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas e Agrupamentos de Escolas definido pelo Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio. Lisboa. Centro de Estudos da Escola da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Barroso, João (1992). Fazer da escola um projecto. in Canário, Rui (org.). Inovação e Projecto Educativo de Escola, 17-56. Lisboa. Educa.

Bartoli, Henri (2003). Repensar o Desenvolvimento. Acabar com a pobreza. Colecção Economia e Política. Lisboa. Instituto Piaget.

Bataille, M. (1981). Le concept de “chercheur collectif” dans la recherche-action. in Les sciences de l’education pour l’ère nouvelle, 2/3 :27-38.

Beach, Dennis (2003). A Problem of Validity in Education Research. Qualitative Inquiry, vol. 9(6):849-873. London. SAGE Publications. (Disponível em http://www.sagepublications.com/freeaccess.htm)

Bell, Adrian & Sigsworth, Alan (1987). The Small Rural Primary School. A matter of Quality. London. The Falmer Press.

Benavente, Ana; Leão, Cristina e Tavares, Manuela (orgs.) (1992). Fórum de projectos: novos espaços, novas práticas. Actas de um Encontro, 26 e

27 de Janeiro de 1991. Lisboa. Projecto INFRA, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Benavente, Ana; Costa, António Firmino da; Machado, Fernando Luís e Neves, Manuela Castro (1987). Do outro lado da Escola. Lisboa. Instituto de Estudos para o Desenvolvimento e Fundação Bernard van Leer.

Berger, Guy (1992). A investigação em educação: modelos socioepistemológicos e inserção institucional. Revista de Psicologia e de Ciências da Educação, 3/4:23-26.

Bernal, José Luís (s/d). La Escuela Rural, Lecturas para su comprensión. (Disponível em http://didac.unizar.es/jlbernal/Escrurallect.PDF)

Bertiglia, Marina e Panaro, Novarino (1996). La politique scolaire rurale en Italie. in Revue internationale d'éducation. Sèvres, nº 10:75-82. Dossier l'école en milieu rural.

Besnard, Pierre (1978). Problemátique de l'animation sócio-culturelle. in Debesse, Maurice e Mialaret, Gaston, Traité des Sciences Pédagogiques, vol. 8:281-313. Paris. PUF.

Bettencourt, Ana Maria; Sousa, Maria Vitória de; Fernandes, Margarida R.; Gonçalves, José Alberto; Costa, Jorge Adelino; Sousa, Liliana; Neto-Mendes, António A.; Sarmento, Manuel Jacinto; Parente, Cristina; Matos, Paulo Saturnino; Silva, Olívia Santos; Canário, Rui; Alves, Natália; Rolo, Clara; Stoer, Stephen R.; Rodrigues, Fernanda (2000). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. Temas de Investigação 12. Lisboa. Ministério da Educação/Instituto de Inovação Educacional.

Blanchet, Alain e Gotman, Anne (2001). L'Enquête et ses méthodes : l'entretien. Paris. Nathan/VUEF.

Bogdan, Robert e Biklen, Sari (1994). Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos. Colecção Ciências da Educação, 12. Porto. Porto Editora. (tradução portuguesa; edição original língua inglesa, 1991)

Boix, Roser (2003). Escuela rural y territorio: entre la desruralización y la cultura local. in Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural. Año 1, nº 1, Julio. (Disponível em http://educatión.upa.cl/revistaerural/erural.htm)

Boudon, Raymond (1979). La logique du social. Paris. Hacette.

Bourdieu, Pierre (2001). Razões Práticas. Sobre a Teoria da Acção. Oeiras. Celta Editora. (2ª edição)

Bourdieu, Pierre (1997). Méditations pascaliennes. Paris. Seuil.

Bourdieu, Pierre (Dir.) (1993). La Misère du Monde. Paris. Seuil.

Boutinet, Jean-Pierre (1996). Antropologia do Projecto. Colecção Epistemologia e Sociedade. Lisboa. Instituto Piaget. (trad. portuguesa; ed. original língua francesa, 1990)

Bouveau, Patrick (1997). Les ZEP et la Ville, lévolution d'une politique scolaire. in Van Zanten, Agnés (coord.). La scolarisation dans les milieux "dificiles". Politiques, processus et pratiques:47-65. Paris. INRP.

Brandão, Carlos Rodrigues (2004). A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. (policopiado)

Brydon-Miller, Mary; Greenwood, Davydd; Maguire, Patrícia (2003). Why action research?. in Action Research, Volume 1(1): 9-28. London. SAGE Publications.
(Disponível em http://www.sagepublications.com/freeaccess.htm).

Buguet, Lydie; Magnetto, Pierre e Sarrotte, Gilles (2002). Dossier Rural: territoires en mosaïque. In SNUipp - Syndicat National Unitaire des Instituteurs, Professeurs des Écoles et Pegc, Fenêtres sur cours:14-19.

Cabrito, Belmiro (2002). Economia da Educação. Colecção Educação Hoje. Lisboa. Texto Editora.

Caetano, Ana Paula Viana (2001). A mudança dos professores em situações de formação, pela investigação-acção. Volume I. Tese para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação sob orientação do Professor Doutor Albano Estrela. Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Caleiras, Jorge (2001). Sobre a conflitualidade rural em Portugal no primeiro decénio de integração europeia. Algumas reflexões com ilustração empírica. Comunicação apresentada no 1º Congresso de Estudos Rurais, Vila Real, 16 a 18 de Setembro, 2001. (doc. policopiado)

Calvi, Jean-Michel (1995). A escola, uma estrutura em osmose com o meio ambiente. in Canário, Rui. Escola Rural na Europa. Cadernos ICE 2:85-94. Setúbal. ICE – Instituto das Comunidades Educativas.

Campbell, Peter J. (1996). Une exigence de qualité. Les petites écoles rurales dans les îles Shetland. in Revue internationale d'éducation. Sèvres, nº 10:47-53. Dossier l'école en milieu rural.

Canário, Rui (2005). O que é a Escola? Um "olhar" sociológico. Colecção Ciência da Educação Século XXI, 22. Porto. Porto Editora.

Canário, Rui (2000). A Escola no Mundo Rural. Contributos para a construção de um objecto de estudo. in Educação, Sociedade & Culturas, nº 14:121-139.

Canário, Rui (1999). A escola, a autonomia e a "territorialização" da acção educativa. in Aprender, 23:25-31.

Canário, Rui (1997). Educação e perspectivas de desenvolvimento do «Interior». in Perspectivas de Desenvolvimento do Interior. Colóquio promovido pelo Presidente da República durante a Jornada da Interioridade, 13 de Junho de 1997, Idanha-a-Nova:31-46. Lisboa. Imprensa Nacional – Casa da Moeda. (2ª edi.)

Canário, Rui (1996). Un projet pour les écoles isolées. in Revue internationale d'éducation. Sèvres, nº 10:111-120. Dossier l'école en milieu rural.

Canário, Rui (1995a). Nota de apresentação. in Canário, Rui (org.). Escola Rural na Europa. Cadernos ICE 2:9-12. Setúbal. ICE – Instituto das Comunidades Educativas.

Canário, Rui (1995b). Os Estudos sobre a Escola: Problemas e Perspectivas. in Estrela, Albano, Barroso, João e Ferreira, Júlia (orgs.). A escola um objecto de estudo/L'école un objet d'étude. Actas do V Colloque National de L'AIPELF/AFIRSE:95-117. Lisboa. AIPELF/AFIRSE.

Canário, Rui (1995c). Desenvolvimento local e Educação não formal. in Educação e Ensino, ano 7, nº11:31-44, Novembro. Setúbal. Associação de Municípios do Distrito de Setúbal.

Canário, Rui (1994). ECO: Um processo estratégico de mudança. in Espiney, Rui de e Canário, Rui. Uma Escola em Mudança com a Comunidade. Projecto ECO, 1986-1992, Experiências e Reflexões:33-70. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.

Canário, Rui (1992). O estabelecimento de ensino no contexto local. in Canário, Rui (org.). Inovação e Projecto Educativo de Escola. 57-85. Lisboa. Educa.

Canário, Rui; Alves, Natália e Rolo, Clara (2001). Escolas e Exclusão Social. Lisboa. Educa/Instituto de Inovação Educacional.

Cardoso, António (2003). Economias, grupos sociais e desenvolvimento rural dependente – o caso de uma aldeia minhota (1960-2001). in Sociedade e Cultura 5, Cadernos do Noroeste, Série Sociologia, vol. 18(1-2):217-240).

Cardoso, Fernando Jorge (1993). Gestão e Desenvolvimento Rural. Moçambique no contexto da África sub-sahariana. Colecção Estudos sobre África. Lisboa. Edições Fim de Século.

Caria, Telmo H. (2000). A cultura profissional dos professores. O uso do conhecimento em contexto de trabalho na conjuntura da reforma educativa dos anos 90. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia/Ministério da Ciência e da Tecnologia.

Carr, Wilfred and Kemmis, Stephen (1986). Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research. London and Philadelphia. The Falmer Press.

Carvalho, Rómulo (1996). História do ensino em Portugal desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian. (2ª ed.)

Carvalho, José Manuel Pinto (2004). Os professores do Alvão: em busca de uma outra profissionalidade para uma nova ruralidade. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Chambon, André (2002). Zones d'éducation prioritaires: un nécessaire renouveau. Ville-École-Intégracion enjeux, hors série nº 5, octobre:59-70 (Disponível em http://www.cndp.fr/RevueVEI/selection.htm)

Charlot, Bernard (1997). Doit-on «territorialiser» les pratiques éducatives? in F.N.D.P.E.R. – Fédération Nationale de Défense et de Promotion de l'École Rurale. Enfants, écoles et territoires dans les banlieues et les campagnes. Colloque de Poitiers, 16 et 17 mai:21-30.

Chauvat-Pouget, Marie-Hélène (1998). Longue vie à l'école rurale! Les Cahiers Pedagogiques, nº 365, juin:13.

Collot, Bernard (2002). Hétérogénéité et taille des structures, origines d'espace cognitifs et sociaux. (Disponível em http://perso.wanadoo.fr/b.collot/b.collot/index2.htm) (pág. Web 22)

Collot, Bernard (1995), "Petites Structures Rurales et Problematique de la Communication". in École Rurale, Communication et Technologies nouvelles. Actes du Colloque d' Autrans en Vercors, pp. 23-34, Julho 1995.

Collot, Bernard (1994). Escola Rural: uma opção. In Espiney, Rui d' (org.). Escolas Isoladas em Movimento, Cadernos ICE nº 1:61-74. Setúbal. Instituto das Comunidades Educativas.

Collot, Bernard (s/d). École Rurale, classes uniques, ruralité. Quand l'archaïsme deviant "post-modernité". Pourquoi et comment de petites écoles rurales peuvent et ont pu devenir des lieux d'innovation. Comunicação proferida no Colóquio Innovation en milieu rural profound, realizado na Universidade de Poitiers. (Disponível em http://perso.wanadoo.fr/b.collot/CIEP.htm) (pág. Web 8)

Comissão Europeia (1988). O Futuro do Mundo Rural. Bruxelas. Comunicação da Comissão Europeia ao Conselho de Ministros.

Comissão Europeia (1995). Ensinar e Aprender. Rumo à Sociedade Cognitiva. 'Livro Branco' sobre educação e formação. Luxemburgo. Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

Concordata Entre a Santa Sé e a República Portuguesa 2004. (Disponível em http://www.ucp.pt/site/resources/documents/ISDC) (Pág. Web 10)

Comptroller and auditor General (2001). Education Action Zones, Meeting the Challenge – the lessons identified from auditing the first 25 zones. London. The Stationery Office. (Disponível em http://www.nao.org.uk/publications/nao_reports/00-01/0001130.pdf)

Correia, José Alberto (2005a). Notas pessoais retiradas da sua comunicação no Encontro Internacional AMIE – Actores Meio Rural Infância/Enfance, realizado em Brescos, Santiago do Cacém, em 4 e 5-03-2005, numa organização do ICE – Instituto das Comunidades Educativas.

Correia, José Alberto (2005b). Notas pessoais retiradas da sua comunicação no Seminário de Doutoramento realizado em 14-04-2005, no IEC – Instituto de Estudos da Criança, da Universidade do Minho.

Correia, José Alberto (2001). A construção científica do político em educação. in Educação, Sociedade & Culturas, 15:19-43.

Correia, José Alberto (1999). Relações entre escola e comunidade: da lógica da exterioridade à lógica da interpelação. Aprender, nº 22, Julho:129-134. Portalegre. Escola Superior de Educação.

Correia, José Alberto (1998). Para uma Teoria Crítica em Educação. Contributos para uma recientificação do campo educativo.Colecção Ciências da Educação, 27. Porto. Porto Editora.

Cortesão, Luiza (1988). Escola, Sociedade que Relação? Porto. Edições Afrontamento. (2ª edição)

Cortesão, Luiza (s/d). Avaliação na investigação-acção. texto apresentado no 2º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. (Doc. policopiado)

Costa, António Firmino da (1986). A pesquisa de terreno em sociologia. in Silva, Augusto Santos e Pinto, José Madureira (orgs.). Metodologia das Ciências Sociais. Colecção Biblioteca das Ciências do Homem. 9ª edição:129-148. Porto. Edições Afrontamento.

Crozier, Michel e Friedberg, Erhard (1977). L'acteur et le système. Paris. Éditions du Seuil.

Dacosta, Luísa (1992). Comentário. in Leite, Elvira; Malpique, Manuela e Santos, Milice Ribeiro dos (orgs.). Trabalho de Projecto 2. Leituras Comentadas, 17-18. Colecção Ser Professor. Porto. Edições Afrontamento. (2ª ed.)

De Ketele, Jean-Marie e Roegiers, Xavier (1999). Metodologia da Recolha de Dados. Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos. Colecção Epistemologia e Sociedade. Lisboa. Instituto Piaget. (tradução portuguesa; edição original língua francesa, 1993)

Delgado, Carlos J. (2003). Complexidade e educação ambiental. in Garcia, Regina Leite (org.). Método, Métodos, Contramétodo. S. Paulo. Cortez Editora.

Delors, Jacques et. al. (1996). Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Rio Tinto. Edições ASA.

Derrien, Christian (2002). Réseau: «bénéfice important». in SNUipp – Syndicat National Unitaire des Instituteurs, Professeurs des Écoles et Pegc. Fenêtres sur cours:17.

Dick, Bob (1999a). What is action research? (Disponível em http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/whatisar.html) (Pág. Web 2)

Dick, Bob (1999b). Sources of rigour in action research: addressing the issues of trustworthiness and credibility. (Disponível em http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arp/rigour3.html) (Pág. Web 9)

Dick, Bob (1997). Rigour and relevance in action research. (Disponível em http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arp/rigour.html) (Pág. Web 5)

Dick, Bob (1993). You want to do an action research thesis? How to conduct and report action research. (Disponível em http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/art/arthesis.html) (Pág. Web 42)

Dick, Bob e Swepson, Pam (1994). Appropriate validity and its attainment within action research: an illustration using soft systems methodology. (Disponível em http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arp/sofsys2.html) (Pág. Web 7)

Dubet, François (1994). Sociologie de l'experience. Paris. Editions du Seuil.

Duchesne, Sophie e Haegel, Florence (2004). L'Enquête et ses méthodes : l'entretien collectif. Paris. Nathan/SEJER.

Elliott, John (1999) Introdución a… McKernan, James (1999). Investigación-acción y curriculum. Madrid. Ediciones Morata. (tradução espanhola; edição original, 1996)

Elliott, John (1993). El cambio educativo desde la investigación-acción. Madrid. Ediciones Morata. (tradução espanhola; edição língua inglesa, 1991)

ERT – The European Round Table of Industrialists (1995). Uma educação europeia. A caminho de uma sociedade que aprende. Relatório da Mesa Redonda dos Industriais Europeus. Bruxelas. ERT.

Escola Superior de Educação de Setúbal (1990). Um distrito em formação permanente (um projecto sempre em construção). Setúbal. Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Educação.

Escola Superior de Educação de Setúbal (1986). E.S.E. – Setúbal. Um novo recurso ao serviço da região. Setúbal. Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Educação.

Espiney, Rui d' (Org.) (1994). Escolas Isoladas em Movimento. Cadernos ICE 1. Setúbal. ICE – Instituto das Comunidades Educativas.

Espiney, Rui d' e Canário, Rui (org.) (1994). Uma Escola em Mudança com a Comunidade. Projecto ECO, 1986-1992, Experiências e Reflexões. Colecção Ciências da Educação. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.

Esteves, António Joaquim (1986). A Investigação-Acção. in Silva, Augusto Santos e Pinto, José Madureira (orgs.). Metodologia das Ciências Sociais. Colecção Biblioteca das Ciências do Homem. 9ª edição:251-278. Porto. Edições Afrontamento.

Evans, Alan e Huckman Linda (1995). Inglaterra e Gales, o Agrupamento em Rede; uma solução para as pequenas escolas? in Canário, Rui (org.). Escola Rural na Europa. Cadernos ICE 2:111-132. Setúbal. ICE – Instituto das Comunidades Educativas

Fals-Borda, Orlando (2001). Participatory (Action) Research in social Theory: Origins and Challenges. in Reason, Peter Bradbury, Hilary (edit.). Handbook of Action Research. Participative Inquiry & Practice, 27-37. London. SAGE Publications.

FNER – Fédération Nationale pour l'École Rurale (2005) (Disponível em http://ecole-rurale.marelle.org/)

FENPROF (2005). Slideshow da comunicação apresentada no Encontro Nacional Agupamentos de Escolas, Analisar, avaliar, mudar a realidade imposta, em 20 de Maio de 2005, no Porto. (doc. policopiado)

Fernandes, António Teixeira (2001). Formas de Vida Religiosa nas sociedades contemporâneas. Oeiras. Celta Editora.

Fernandes, António Teixeira (2000). Prefácio. in Fernandes, António Teixeira (2001). Formas de Vida Religiosa nas Sociedades Contemporâneas. Oeiras. Celta Editora.

Fernández, Dominga Marquez (coord.) (2002). Nuevos Horizontes en el Desarrollo Rural. Universidad Internacional de Andalucia e Ediciones AKAL.

Ferrão, João (2000). Relações entre o mundo rural e mundo urbano. Evolução histórica, situação actual e pistas para o futuro. in Sociologia, Problemas e Práticas, nº 33:45-54.

Ferreira, Fernando Ilídio (2003a). O Estudo do Local em Educação. Dinâmicas Socioeducativas em Paredes de Coura. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança. Braga. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

Ferreira, Fernando Ilídio (2003b). A visão escolocêntrica da educação em contexto rural: o mito da concentração e da homogeneidade. in Aprender – Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre, nº 28, Dezembro:84-95.

Ferreira, Manuela (2004). Do "Avesso" do Brincar ou... as Relações entre Pares, as Rotinas da Cultura Infantil e a Construção da(s) Ordem(ens) Social(ais) Instituinte(s) das Crianças no Jardim de Infância. in Sarmento, Manuel Jacinto e Cerisara, Ana Beatriz, Crianças e Miúdos. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. pp. 55-104 Porto. Edições ASA.

Fitoussi, Jean-Paul e Rosanvallon, Pierre (1997). A Nova Era das Desigualdades. Oeiras. Celta Editora.

Formosinho, João (1998). O ensino primário. De ciclo único do ensino básico a ciclo intermédio da educação básica. Lisboa. ME7PEPT/ALFA.

Formosinho, João e Machado, Joaquim (1998). A administração das escolas no Portugal democrático. (Disponível em http://www.cursoverao.pt/c_1998/joao.htm) (Pág. Web 4)

França, Luís de (1994). Prefácio. in Espiney, Rui de e Canário, Rui. Uma Escola em Mudança com a Comunidade. Projecto ECO, 1986-1992, Experiências e Reflexões:7-10. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.

Frazão-Moreira, Amélia (2000). Saberes e Aprendizagens das crianças em meio rural. in Vários. Os Mundos Sociais e Culturais da Infância. Vol. III:261-266. Braga. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

Frazão-Moreira, Amélia (1996). A aprendizagem no grupo doméstico. in Iturra, Raul (org.). O Saber das Crianças. Cadernos ICE nº 3. Setúbal. Instituto das Comunidades Educativas.

Freire, Paulo (2001). Pedagogia do Oprimido. São Paulo. Editora Paz e Terra. (31ª edição)

Friedberg, Erhard (1995). O Poder e a Regra. Dinâmicas da Acção Organizada. Colecção Epistemologia e Sociedade. Lisboa. Instituto Piaget. (trad. portuguesa; ed. original língua francesa, 1993)

Gaillard, Jean-Michel (2000). 1981: tous les élèves sont égaux mais certaines plus que d'autres. Le Monde de l'éducation. Février, nº 278:23-43.

Galland, Patrick (2002). Classe unique... mais pas seule. in Le nouvel éducateur, nº 144:18-20, Décembre.

Galton, Maurice e Helen Patrick (ed.) (1993). El currículo en la pequeña escuela rural. Madrid. La Muralla. (trad. espanhol; ed. orig. língua inglesa, 1990)

Garcia, Regina Leite (2004). Notas pessoais retiradas durante a sua intervenção no 1º Seminário Interno da Área de Mundos Sociais da Infância, do Centro de Investigação de Promoção da Literacia e Bem-Estar da Criança (LIBEC), do Instituto de Estudos da Criança, da Universidade do Minho, realizado em 1 de Abril de 2004.

Gelis, Jordi Feu i (2004). La escuela rural en España: apuntes sobre las potencialidades pedagógicas, relacionales y humanas de la misma. Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural. Año 2, nº 3, Junio. (Disponível em http://educatión.upa.cl/revistaerural/erural.htm)

George, Jacques (1998). Au-delà des images d'Épinal. Les Cahiers Pédagogiques, nº 365, Juin:16-21.

Gerassi, Jean-Michel (1997). Hétérogénéité, éducation et territoires. in F.N.D.P.E.R. – Fédération Nationale de Défense et de Promotion de l'École Rurale. Enfants, écoles et territoires dans les banlieues et les campagnes. Colloque de Poitiers, 16 et 17 mai:115-116.

Giddens, Anthony (2002). As consequências da modernidade. Oeiras. Celta Editora. (4ª edição, 2ª reimpressão)

Giddens, Anthony (1996). Novas regras do método sociológico. Lisboa. Gradiva.

Giddens, Anthony (1994). Modernidade e identidade pessoal. Oeiras. Celta Editora.

Giraud, P.-N. (1998). A Desigualdade do Mundo: a Economia do Mundo Contemporâneo. Lisboa. Terramar.

Gomez, António Caride (2003). Centros Rurales Agrupados: uma "proposta inovadora". Entrevista em A Página da Educação, Ano 12, Novembro:38-39.

Gonçalves, Albertino (1987). O Presente Ausente: o Emigrante na Sociedade de Origem. in Cadernos do Noroeste, vol. I-1:7-30.

Goyette, Gabriel e Lessard-Hébert, Michelle (1988). La investigación-acción, funciones, fundamentos y instrumentación. Barcelona. Laertes Ediciones. (tradução espanhola; edição original, 1987)

Gustavsen, Bjorn (2003). News forms of knowledge production and the role of action research. in Action Research, Volume 1(2):153-164. London. SAGE Publications. (Disponível em http://www.sagepublications.com/freeaccess.htm)

Gustavsen, Bjorn (2001). Theory and Practice: the Mediating Discourse. in Reason, Peter & Bradbury, Hilary (edit.). Handbook of Action Research. Participative Inquiry & Practice, 17-26. London. SAGE Publications.

Habermas, Jürgen (1991). Connaissance et intéret. Paris. Gallimard.

Habermas, Jürgen (1990). O discurso filosófico da modernidade. Lisboa. Dom Quixote.

Habermas, Jürgen (1987;1988). Teoria de la accion comunicativa. Vol I e II. Madrid. Taurus.

Habermas, Jürgen (1987). Técnica e ciência como "ideologia". Lisboa. Edições 70.

Henriot-van Zanten (1990). L'école et l'espace local. Lyon. Presses Universitaires de Lyon.

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.

Hervás, Maria José (1995). Uma alternativa para a escola no meio rural. in Canário, Rui (org.). Escola Rural na Europa. Cadernos ICE 2:95:110. Setúbal. ICE – Instituto das Comunidades Educativas.

Hirt, Nico (2001). Los três ejes de la mercantilización escolar. (Disponível em http://www.aep.pangea.org/nousdocs/Universitat_publica)

Iturra, Raúl (1990a). A construção social do insucesso escolar – memória e aprendizagem em Vila Ruiva. Lisboa. Edições Escher.

Iturra, Raúl (1990b). Fugirás à escola para trabalhar a terra – ensaios de antropologia social sobre o insucesso escolar. Lisboa. Edições Escher.

Jean, Yves (1997). Espaces ruraux et écoles. Des petites structures scolaires lieux d'innovations. in Van Zanten, Agnés (coord.) La scolarisation dans les milieux "difficiles". Politiques, processus et pratiques:25-45. Paris. INRP.

Jean, Yves (1995). Estado, Escola e crise dos espaços rurais. in Canário, Rui (org.). Escola Rural na Europa. Cadernos ICE nº 2:33-48. Setúbal. ICE – Instituto das Comunidades Educativas.

Kalaoja, Esko e Pietarinen, Janne (2001). Characteristics of Finnish small rural schools – what can we learn from learning and instruction by researching small rural schools? Paper Presentation no Symposium of the Small Rural Schools da European Conference on Educational Research, France, 5-8/9. (doc. policopiado)

Kaufmann, Jean-Claude (2003). L'Entretien comprehensive. Paris. Nathan/VUEF.

Keane, John (2001). A Sociedade Civil. Velhas Imagens e Novas Visões. Lisboa. Temas e Debates – Actividades Editoriais.

Kemmis, Stephen (2001). Exploring the Relevance of Critical Theory for Action Research: Emancipatory Action Research in the Footsteps of Jürgen Habermas. in Reason, Peter & Bradbury, Hilary (edit.). Handbook of Action Research. Participative Inquiry & Practice, 91-102. London. SAGE Publications.

Kemmis, Stephen & Wilkinson, Mervyn (1998). Particpatory Action Research and the Study of Practice. in Atweh, Bill, Kemmis, Stephen & Weeks, Patricia (edit.). Action Research in Pratice. Partnerships for Social Justice in Education. 21-36. London and New York. Routledge.

Kemmis, Stephen e McTaggart, Robin (1988). Cómo planificar la investigación-acción. Barcelona. Editorial Laertes. (tradução espanhola; edição original língua inglesa, 1987)

Keslassy, Éric (2004). De la discrimination positive. Rosny-sous-Bois. Éditions Bréal.

Lavoie, Louisette; Marquis, Danielle e Laurin, Paul (1996). La Recherche-Action, Théorie et Pratique, Manuel d'Autoformation. Canada. Presses de l'Université du Québec.

Lemos, Armanda Eulália Lopes e Leandro, Maria Engrácia (2004). Sexualidade e gravidez na adolescência – um estudo de caso. Comunicação ao V Congresso Português de Sociologia "Sociedades contemporâneas: Reflexividade e Acção". Disponível em http://www.aps.pt/vcongresso/ateliers-pdfs.htm

Lessard-Hébert, Michelle; Goyette, Gabriel e Boutin, Gérald (1994). Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas. Colecção Epistemologia e Sociedade. Lisboa. Instituto Piaget. (tradução portuguesa; edição original língua francesa, 1990)

Lima, José da Silva (1989). Alto Minho: mudanças sociais e culturais no domínio religioso. in Cadernos Vianenses, tomo XII:29-93. Viana do Castelo. Câmara Municipal de Viana do Castelo.

Lima, Licínio C. (2004). O agrupamento de escolas como novo escalão da administração desconcentrada. Revista Portuguesa de Educação, 17(2):7-47.

Lima, Licínio (1994). Organização e administração de projectos de investigação e desenvolvimento em educação de adultos. in Lima, Licínio (org.). Educação de Adultos. Fórum I:27-46. Braga. Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho.

Lincoln, Yvonna L. e Guba, E. G. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions and emerging confluences. In Lincoln, Y. L. e Guba, E. G., Handbook of qualitative research:163-188. London. Sage Publications. 2ª ed.

Lincoln, Yvonna S. (2001). Engaging Sympathies : Relationships between Action Research and Social Constructivism. in Reason, Peter & Bradbury, Hilary (edit.). Handbook of Action Research. Participative Inquiry & Practice, 91-102. London. SAGE Publications.

Lopes, Acácio Maria (2003). Parceria(s) da escola rural com parcerias locais: uma proposta para (re)pensar uma escola rural potenciadora de mudança(s). Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Lopes, António Simões (2001). A questão rural, vinte anos depois. Disponível em http://www.ordemeconomistas.pt/simoeslopes

Macedo, Berta (1995). A Construção do Projecto Educativo de Escola. Processos de definição da lógica de funcionamento da escola. Colecção Ciências da Educação. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.

Machado, Fernando Luís e Costa, António Firmino (1998). Processos de uma modernidade inacabada. Mudanças estruturais e mobilidade social. in Viegas, José Manuel Leite e Costa, António Firmino da (orgs.). Portugal, que Modernidade?, 17-44. Oeiras. Celta Editora.

Magalhães, Maria Madalena Afonso (2003). Sentido(s) de ser professor em meio rural. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Malet, Régis (2004). Do Estado-Nação ao Espaço-Mundo: as condições históricas da renovação da educação comparada. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 25, nº 89:1301-1332. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br

Mateus, Luís (s/d). Au Portugal: une «LAÏCITÉ» de plus en plus... CATHOLIQUE? Disponível em http://www.geocities.com/republaicidade/E-L/10-01.htm?200557 (Pág. Web 2)

Matos, Marta (2001). A importância da preservação de ambientes rurais no concelho de Braga. Comunicação apresentada no 1º Congresso de Estudos Rurais, Vila Real, 16 a 18 de Setembro, 2001. (doc. policopiado)

Max-Neef, Manfred (1992). Chamar Desenvolvimento a um suicídio Colectivo!!! in A REDE para o desenvolvimento Local.

McKernan, James (1999). Investigación-acción y curriculum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos. Colección Pedagogía Manuales. Madrid. Ediciones Morata. (tradução espanhola; edição original língua inglesa, 1996)

Matos, Helena (2003). Salazar – A construção do Mito. Vol. I. Mem Martins. Círculo de Leitores

Mead, Margaret (1970). O Conflito de Gerações. Lisboa. Publicações Dom Quixote.

Melo, Alberto (1991). Educação e Formação para o Desenvolvimento Rural. in Fórum, 9/10:149-160.

Melo, Alberto (1988). O DL como vontade comum. in Cadernos de A REDE, nº 2:62, Novembro.

Mónica, Maria Filomena (1978). Educação e Sociedade no Portugal de Salazar (a Escola Primária Salazarista, 1926-1939). Lisboa. Presença/GIS.

Moreira, M. A.; Valadares, J. A.; Caballero, C. e Teodoro, V. D. (s/d). Teoria da Aprendizagem Significativa. Contributos do II Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa, Peniche, 2000. Disponível em http://www.univ-ab.pt/cestudos/centros/cecme/Peniche%202000)

Moreira, Vital (2004). Para além da Concordata. Público, 1 de Junho de 2004. Disponível em http://www.geocities.com/CapitolHill/Senate/4801/Autores/Vital-2.htm (Pág. Web 2)

Moreno, Luís (2002). Desenvolvimento Local em meio rural: caminhos e caminhantes. Tese de Doutoramento. Lisboa. Faculdade de letras da Universidade de Lisboa.

Morin, André (2004). Pesquisa-ação integral e sistêmica, uma antropopedagogia renovada. Rio de Janeiro. DP & A Editora.

Morin, André (1985). Critères de «scientificité» de la recherche-action. in Revue des Sciences d'Éducation, vol. XI(1):31-49.

Mortágua, Camilo (1998). Existem ou não práticas de desenvolvimento local no nosso país? Reflexões sobre as práticas do Desenvolvimento Local em Portugal. in A REDE para o Desenvolvimento Local, Novembro:18-21, Edição Especial.

Movimento Europa e Laicidade (2001). Carta ao Presidente da República Portuguesa. Disponível em http://www.geocities.com/republaicidade/E-L/15-05-01.html?20057 (Pág. Web 2)

Myrdal, Gunnar (1971). Le défi du monde pauvre: un programme de lutte sur le plan mondial. Paris. Gallimard.

Nascimento, Paula Maria Monteiro do (2001). Da possibilidade de Reconversão de Edifícios Escolares do 1º Ciclo em Centros de Educação Permanente e Comunitária de Adultos no Distrito da Guarda. Tese de Mestrado em

Educação na especialidade de Educação de Adultos. Braga. Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.

Nazareth, Manuel (2003). 1º Capítulo – População. in Instituto Nacional de Estatística. Portugal Social 1991 – 2001. Lisboa. Instituto Nacional de Estatística.

Nogueira, Conceição e Silva, Isabel (2001). Cidadania. Construção de novas práticas em contexto educativo. Porto. Edições ASA.

Nóvoa, António (1992). Vidas de Professores. Porto. Porto Editora.

OCDE (1966). Le Projet Regional Mediterraneen. Portugal. Paris. Organisation de Cooperation et de Developpement Economiques.

OCDE (1992). As Escolas e a Qualidade. Rio Tinto. Edições ASA.

Oliveira, Joaquim Marques de (2005). As crianças e o direito a uma educação informada. in Notícias da Amadora, Semanário Popular, edição 1611, de 30-06-2005. (Disponível em http://www.noticiasdaamadora.com.pt) (Pág. Web 3)

Oliveira, Joaquim Marques de (2004a). Infância e Educação no Movimento das Escolas Rurais. Comunicação apresentada no 1º Seminário Interno – Área de Mundos Sociais da Infância do Centro de Investigação de Promoção da Literacia e Bem-Estar da Criança, no Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, em 1 de Abril de 2004. (doc. policopiado)

Oliveira, Joaquim Marques de (2004b). ICE – Instituto das Comunidades Educativas: de Associação a Movimento social de base educacional. Comunicação apresentada no Seminário "Associativismo e Animação Sócio-Cultural", organizado pelo Instituto de Estudos da Criança, da Universidade do Minho, em 16 de Novembro de 2004, no auditório do Instituto Português da Juventude, em Braga. (doc. policopiado)

Oliveira, Joaquim Marques de (2003). Projecto "Escolas Rurais – de Obstáculo a Recurso" – contributo para a reflexão sobre o futuro das Escolas Rurais. Texto-base da comunicação apresentada nas Jornadas Pedagógicas do SPN – Sindicato dos Professores do Norte, 24 e 25 de Fevereiro de 2003, em Viana do Castelo. (doc. policopiado)

Oliveira, Joaquim Marques de (2002a). Escolas Rurais – rostos de um problema e possibilidades de acção. Texto-base da comunicação

apresentada na ECER 2002 – European Conference on Educational Research, da EERA – The European Educational Research Association, realizada em Lisboa, entre 11 e 14 de Setembro, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. (doc. policopiado)

Oliveira, Joaquim Marques de (2002b). Projecto E.R.V.A.S.: Escolas Rurais dos Vales do Âncora e Seixo. in Canário, Rui e Santos, Irene (org.) Educação, Inovação e Local. Cadernos ICE nº 6:161-182 Setúbal. Instituto das Comunidades Educativas.

Pedroso, Paulo (2001). Alguns argumentos pelo desenvolvimento local. in Rede Jovem, nº 1, Janeiro 2001:11. suplemento do Jornal "O Público".

Pedroso, Paulo (1998). Formação e Desenvolvimento Rural. Oeiras. Celta Editora.

Pérez, Xeraldo Pereiro (2001). Patrimonialización y Transformación de las Identidades Culturales. Comunicação apresentada no 1º Congresso de Estudos Rurais, Vila Real, 16 a 18 de Setembro, 2001. (doc. policopiado)

Perrenoud, Philippe (1995). Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar. Colecção Ciências da Educação, nº 19. Porto. Porto Editora. (trad. portuguesa; ed. Original língua francesa, 1994)

Pina-Cabral, João de (1989). Filhos de Adão, Filhas de Eva. A visão do mundo camponesa no Alto Minho. Lisboa. Publicações Dom Quixote.

Pinto, José Madureira (1985). Estruturas Sociais e Práticas Simbólico-Ideológicas nos Campos. Elementos de teoria e de pesquisa empírica. Biblioteca das Ciências do Homem. Porto. Edições Afrontamento.

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (2003). Relatório do Desenvolvimento Humano 2003. (edição em língua portuguesa)

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (2002). Relatório do Desenvolvimento Humano 2002. (edição em língua portuguesa)

Polanah, Luís (1993). Mexerico e maldizer no meio rural. in Revista de Guimarães, 103:111-128.

Portela, José (1999). A integração do desenvolvimento rural: pura retórica? in Cavaco, Carminda (coord.). Desenvolvimento Rural: Desafio e Utopia. Estudos para o Planeamento Regional e Urbano, 50:55-68. Lisboa, CEG – Univerisdade de Lisboa.

Portela, José (1997). O meio rural em Portugal: entre o ontem e o amanhã. Comunicação apresentada ao Seminário Internacional A Revitalização do Mundo Rural e o Ordenamento do Território, realizado em Lisboa, de 15 a 17 de Maio. (Doc. policopiado)

Pourtois, Jean-Pierre (1981). Organisation interne et spécifique da la recherche-action en éducation. Les Sciences de l'Éducation, 2-3:39-58.

Pourtois, Jean-Pierre e Desmet, Huguette (1999). A Educação Pós-Moderna. Colecção Horizontes Pedagógicos. Lisboa. Instituto Piaget. (trad. portuguesa; ed. original língua francesa, 1997)

Quinteiro, Jucirema (2004). O Direito à Infância na Escola: por uma Educação contra a Barbárie. in Sarmento, Manuel Jacinto e Cerisara, Ana Beatriz, Crianças e Miúdos. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. pp. 163:180. Porto. Edições ASA.

Quivy, Raymond e Campenhoudt, Luc Van (1998). Manual de investigação em Ciências Sociais. Lisboa. Gradiva. ((2ª edição) (tradução portuguesa; edição original lingua francesa, 1995)

Reason, Peter & Bradbury, Hilary (2001). Inquiry and Participation in Search of a World Worthy of Human Aspiration. in Reason, Peter & Bradbury, Hilary (edit.). Handbook of Action Research. Participative Inquiry & Practice, 1-14. London. SAGE Publications.

Reis, Filipe (1995). A domesticação do pensamento infantile: perspectives teóricas para a análise das práticas escolares. Educação, Sociedade e Culturas, 3:37-55.

Reis, Filipe (1991). Educação, Ensino e Crescimento. O jogo infantil e a Aprendizagem do Cálculo Económico. Lisboa. Escher.

Reis, Manuela e Lima, Aida Valadas de (1998). Desenvolvimento, território e ambiente. in Viegas, José Manuel Leite e Costa, António Firmino da (orgs.) Portugal, que modernidade? (329-363). Oeiras. Celta Editora.

Ribeiro, João (1995). Portugal passo a passo – Minho. in Raposo, Francisco Hipólito (coord.). Portugal passo a passo. Madrid. S.A.E.P.A.

Ribeiro, Manuela (1997). Estratégias e 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.

Roca, Maria de Nazaré Oliveira (2001). Actores e Políticas de Desenvolvimento Local: o Caso do Vale do Lima. Comunicação apresentada no 1º Congresso de Estudos Rurais, Vila Real, 16 a 18 de Setembro, 2001. (doc. policopiado)

Rocha-Trindade, Maria Beatriz (1995). Sociologia das Migrações. Lisboa. Universidade Aberta.

Rodrigues, Henrique Fernandes (1998). Alfabetização/Escolarização no contexto da emigração para o Brasil no séc. XIX. in Revista da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, III:177-191.

Rodrigues, Henrique (1995a). Emigração e Alfabetização. O Alto-Minho e a Miragem do Brasil. Viana do Castelo. Governo Civil.

Rodrigues, Henrique (1995b). Emigração e Dinâmicas Familiares. Aspectos sócio-profissionais e indicadores de alfabetização. in Separata de «Estudos Regionais», nº 15:97-116, 1994.

Rodrigues, Jorge de Sousa (2004). O Estado Novo e a "reconquista cristã da sociedade". Comunicação apresentada no XXIV Encontro da Associação Portuguesa de História Económica e Social, realizado em 12 e 13 de Novembro de 2004. (Disponível em http://www.ics.ul.pt/aphes2004/prog/pdf/A1JorgedeSousaRodrigus.pdf) (Pág. Web 35)

Rogers, Carl (1984). Tornar-se pessoa. Lisboa. Moraes Editores.

Rosa, Maria João Valente e Vieira, Cláudia (2003). A população portuguesa no século XX. Colecção Breve. Demografia. Lisboa. Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

Rosas, Fernando (1997). O Estado e as Igrejas. Disponível em http://www.geocities.com/CapitolHill/Senate/4801/Autores/OESTADOEASIGREJAS (Pág. Web 3)

Rostow, Walt Whitman (1974). Etapas do desenvolvimento económico: um manifesto não-comunista. Rio de Janeiro. Zahar Editores. (5ª ed.)

Salgado, Lucília (s/d). A Educação e o Desenvolvimento Local. Lousã. PEPT/Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra.

Santos, Boaventura de Sousa (2004). Notas pessoais retiradas da conferência "Os desafios da Universidade Pública no século XXI" proferida pelo autor durante o IV Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire, realizado entre 19 e 22 de Setembro, no Porto.

Santos, Boaventura de Sousa (2001). Os processos de globalização. In Santos, Boaventura de Sousa (org.). Globalização, Fatalidade ou Utopia?, 33-106. Porto. Edições Afrontamento.

Santos, Boaventura de Sousa (2000). A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência. Porto. Edições Afrontamento.

Santos, Boaventura de Sousa (1997). Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade. Porto. Edições Afrontamento. (6ª ed.)

Santos, Maria Emília Brederode (2000). Introdução a Bettencourt, Ana Maria; Sousa, Maria Vitória de; Fernandes, Margarida R.; Gonçalves, José Alberto; Costa, Jorge Adelino; Sousa, Liliana; Neto-Mendes, António A.; Sarmento, Manuel Jacinto; Parente, Cristina; Matos, Paulo Saturnino; Silva, Olívia Santos; Canário, Rui; Alves, Natália; Rolo, Clara; Stoer, Stephen R.; Rodrigues, Fernanda (2000). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. Temas de Investigação 12:7-12. Lisboa. Ministério da Educação/Instituto de Inovação Educacional.

Sarmento, Manuel Jacinto (2005). Notas pessoais retiradas da sua comunicação no Seminário permanente de Doutoramento, de 11-10-2005, realizado no Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

Sarmento, Manuel Jacinto (2004). Notas pessoais retiradas da sua comunicação no Seminário permanente de Doutoramento, de 17-12-2004, realizado no Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

Sarmento, Manuel Jacinto (2003a). O Estudo de Caso Etnográfico em Educação. (Doc. policopiado)

Sarmento, Manuel Jacinto (2003b). O que cabe na mão… Proposições sobre políticas integradas para a infância. in D. Rodrigues (org.). Perspectivas sobre a Inclusão: da Educação à Sociedade. (73-85). Porto. Porto Editora.

Sarmento, Manuel Jacinto (2003c). Educação em Meio Rural: Lógicas de Acção e Administração Simbólica da Infância. in Aprender, nº 28:62-73.

Sarmento, Manuel Jacinto (2003d). As Culturas da Infância nas Encruzilhada da Segunda Modernidade. in Sarmento, Manuel Jacinto e Cerisara, Ana Beatriz (orgs.). Crianças e Miúdos: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação (9-34). Porto. Edições ASA.

Sarmento, Manuel Jacinto (2003e). Notas retiradas da conferência proferida pelo autor no Seminário "A Escola em Meio Rural. Da Intervenção à Investigação", realizado na Escola Superior de Educação de Portalegre, de 8 a 10 de Maio de 2003, numa organização do Projecto ESTER, da ESE de Portalegre e do ICE.

Sarmento, Manuel (2002). Investigar para Melhor Conhecer e Difundir. in ICEinfor nº 29, Fevereiro:4-5. Setúbal. ICE – Instituto das Comunidades Educativas.

Sarmento, Manuel Jacinto (2001). Infância, exclusão social e educação para a cidadania activa. in Movimento – revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, nº 3:53-74. Rio de Janeiro. UFF e DP&A Editora.

Sarmento, Manuel Jacinto (1999). Agrupamentos educativos, territorialização e autonomia: raízes estruturais e efeitos de superfície. in Aprender, 23:18-24.

Sarmento, Manuel Jacinto (1997). Lógicas da Acção. Estudo organizacional da Escola Primária. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança, apresentada à Universidade do Minho.

Sarmento, Manuel Jacinto e Oliveira, Joaquim Marques de (2004). Enfant, paysan, élève: la reconstruction du «metier d'enfant» dans les écoles rurales. Comunicação apresentada no XVII Congrés International des Sociologues de Langue Française – 5 a 9 de Julho de 2004, em Tours, França. (doc. policopiado)

Sarmento, Manuel Jacinto e Oliveira, Joaquim Marques (2003). “A Escola é o melhor do Povo”. Relatório de revisão institucional do Projecto das Escolas Rurais. (doc. policopiado). Este relatório foi recentemente publicado em livro: cf. Sarmento, Manuel Jacinto e Oliveira, Joaquim Marques (2005). A ESCOLA é o melhor do povo. Porto. Profedições.

Sarmento, Manuel Jacinto e Ferreira, Fernando Ilídio (1999). Comunidades Educativas: a ideia pedagógica e a realidade organizacional. in Formosinho, João et. al.. Comunidades Educativas, Novos desafios à educação básica. Colecção Minho Universitária, 90-133. Braga. Livraria Minho.

Sarmento, Manuel Jacinto; Sousa, Tomé Bahia e Ferreira, Fernando Ilídio (1998). Tradição e mudança na escola rural. Estudo de caso. Lisboa. Ministério da Educação/Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento.

Sarmento, Manuel Jacinto e Ferreira, Fernando Ilídio (1995). Comunidades Educativas: a Ideia Pedagógica e a Realidade Organizacional. in Estrela, Albano, Barroso, João e Ferreira, Júlia (orgs.). A escola um objecto de estudo/L’école un objet d’étude. Actas do V Colloque National de L’AIPELF/AFIRSE:349-385. Lisboa. AIPELF/AFIRSE.

Sarmento, Teresa (2002). Histórias de vida de educadoras de infância. Colecção Ciências da Educação. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.

Sarmento, Teresa e Marques, Joaquim (coord.) (2002). A escola e os pais. Colecção infans. Braga. Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho.

Sen, Amartya (2003). O Desenvolvimento como Liberdade. Lisboa. Gradiva.

Serrano, Maria Gloria Perez (1990). Investigação-acção. Aplicações ao campo social e educativo. Madrid. Editorial DYKINSON.

Silva, Augusto Santos (1994). Tempos cruzados. Um estudo interpretativo da cultura popular. Biblioteca das Ciências do Homem. Porto. Edições Afrontamento.

Silva, Daniela (2004). Lógicas de Acção em Contexto de Autonomia. Estudo sobre as Representações dos Docentes de um Agrupamento de Escolas

do Ensino Básico. Dissertação de Mestrado, 2 vols. Braga. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Silva, Manuel Carlos (1998). Resistir e Adaptar-se. Constrangimentos e estratégias camponesas no Noroeste de Portugal. Biblioteca das Ciências do Homem. Porto. Edições Afrontamento.

Silva, Manuel Carlos e Cardoso, António (2003). Assimetriais e dependências no desenvolvimento: a região do Minho no Noroeste Peninsular. in Sociedade e Cultura 5, Cadernos do Noroeste, Série Sociologia, vol. 21(1-2):189-216.

Silva, Pedro (2003). Escola-Família, uma Relação Armadilhada. Interculturalidade e Relações de Poder. Biblioteca das Ciências do Homem. Porto. Edições Afrontamento.

Simões, Graça Maria Jegundo (2005). Organização e gestão do agrupamento vertical de escolas. A teia das lógicas de acção. Colecção em foco. Porto. Edições ASA.

Sirota, Régine (2005). Entrevista a Régine Sirota orientada por Marie Raynal. Ville, École, Intégration Diversité, 141, Juin:65-69. (Disponível em http://www.cndp.fr/revueVEI/141/06506911.pdf)

Sirota, Régine (1993). Le métier d' élève. in Forquin, Jean-Claude (dir.). Sociologie de l'éducation: nouvelles aproches, nouveaux objets. 149-172.

Stoer, Steve (2000). Prefácio a Mesquita, Leopoldo. Educação e Desenvolvimento Económico. Contribuição para o estudo da natureza presente de uma relação. Colecção Políticas de Educação. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.

Stoer, Stephen R. e Araújo, Helena Costa (1992). Escola e Aprendizagem para o Trabalho num País da (Semi)Periferia Europeia. Lisboa. Escher.

Thiollent, Michel (1992). Metodologia da Pesquisa-Ação. 5ª edição. São Paulo. Cortez Editora/Autores Associados. (tradução brasileira; edição original, 1947)

Valente, David (1999). As relações Igrejas-Estado em Portugal antes e depois do 25 de Abril de 1974. in Lusotopie:271-275. (Disponível em http://www.lusotopie.sciencespobordeaux.fr./valente.pdf) (Pág. Web 5)

Van Zanten, Agnés (1997). Le local, l'efficacité et la justice dans l'école. in F.N.D.P.E.R. – Fédération Nationale de Défense et de Promotion de l'École Rurale. Enfants, écoles et territories dans les banlieus et les campagnes. Colloque de Poitiers, 16 et 17 mai:35-44.

Vieira, Ricardo (1998a). Entre a Escola e o Lar. Colecção Margens. Lisboa. Fim de Século Edições Lda.

Vieira, Ricardo (1998b). Projecto de Autonomia. in Jornal A Página, nº 74, Ano 7, Novembro:21.

Vieira, Ricardo (1996). Da infância à adultez: o reconhecimento da diversidade e a aprendizagem da interculturalidade. in Iturra, Raul (org.). O Saber das Crianças. Cadernos ICE nº 3. Setúbal. Instituto das Comunidades Educativas.

Vilão, José; Proença, Carmo e Ramos, Filomena (2004). Sistema Educativo Português. Situação e Tendências 1990-2000. ministério da Educação/GIASE (Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo) (Disponível em http://www.giase.min-edu.pt)

Weber, Max (1991). Economia e Sociedade. Fundamentos da Sociologia Compreensiva. Vol. 1. Brasília. Editora da UnB. (trad. portug.)

Wall, Karin (1998). Famílias no Campo. Passado e Presente em Duas Freguesias do Baixo Minho. Colecção Portugal de Perto. Lisboa. Publicações Dom Quixote.

Wallerstein, Immanuel (1990). O sistema mundial moderno. Colecção Biblioteca das Ciências do Homem. Vol. 1. Porto. Afrontamento.

Wateau, Fabienne (2000). Conflitos e água de rega. Ensaio sobre a organização social no vale de Melgaço. Colecção Portugal de Perto. Lisboa. Publicações Dom Quixote.

Zeichner, Ken (2001). Educational Action Research. in Reason, Peter & Bradbury, Hilary (edit.). Handbook of Action Research. Participative Inquiry & Practice, 273-283. London. SAGE Publications.

Documentos do ICE e do Projecto "Escolas Rurais" consultados

Espiney, Rui d' (2005). Relatório de Actividades de 2004. Setúbal. ICE – Instituto das Comunidades Educativas. (doc. policopiado)

Espiney, Rui d' (2004). Relatório de Actividades de 2003. Setúbal. ICE – Instituto das Comunidades Educativas. (doc. policopiado)

Espiney, Rui d' (2003). Programa de Acção para 2004. Setúbal. ICE – Instituto das Comunidades Educativas. (doc. policopiado)

Espiney, Rui d' (2002a). Relatório de Actividades de 2001. Setúbal. ICE – Instituto das Comunidades Educativas. (doc. policopiado)

Espiney, Rui d' (2002b). Relatório de Actividades de 2002. Setúbal. ICE – Instituto das Comunidades Educativas. (doc. policopiado)

Espiney, Rui d' (2002c). Programa de Acção para 2003. Algumas Actividades em perspectiva. Setúbal. ICE – Instituto das Comunidades Educativas. (doc. policopiado)

Espiney, Rui d' (2001a). Relatório de Actividades (Julho de 1999 a Março de 2001). Projecto de Escolas Rurais. Setúbal. ICE – Instituto das Comunidades Educativas.

Espiney, Rui d' (2001b). Relatório de Actividades de 2000. Setúbal. ICE – Instituto das Comunidades Educativas. (doc. policopiado)

Espiney, Rui d' (2001c). Plano de Actividades (Março 2001 a Junho 2002). Projecto de Escolas Rurais. Setúbal. ICE – Instituto das Comunidades Educativas.

Espiney, Rui d' (2000a). Relatório de Actividades de 1999. Setúbal. ICE – Instituto das Comunidades Educativas. (doc. policopiado)

Espiney, Rui d' (2000b). Plano de Actividades para 2001. Setúbal. ICE – Instituto das Comunidades Educativas. (doc. policopiado)

Espiney, Rui d' (1999a). Notas pessoais retiradas da sua comunicação na reunião interequipas do Projecto das "Escolas Isoladas", realizada em 25 de Fevereiro.

Espiney, Rui d' (1999b). Relatório de Actividades de 1998. Setúbal. ICE – Instituto das Comunidades Educativas. (doc. policopiado)

Espiney, Rui d' (1999c). Plano de Desenvolvimento da III Fase (1999-2002). Projecto das Escolas Rurais. Setúbal. ICE – Instituto das Comunidades Educativas.

Espiney, Rui d' (1999d). Texto de capa sem título do boletim ICEinfor nº 19, Agosto:1. Setúbal. ICE – Instituto das Comunidades Educativas.

Espiney, Rui d' (1999e). Plano e Programa de Acção para o ano 2000. Setúbal. ICE – Instituto das Comunidades Educativas. (doc. policopiado)

Espiney, Rui d' (1998a). Relatório de Actividades de 1997. Setúbal. ICE – Instituto das Comunidades Educativas. (doc. policopiado)

Espiney, Rui d' (1998b). Escolas Isoladas. Relatório de Actividades de 1998. Setúbal. ICE – Instituto das Comunidades Educativas. (doc. policopiado)

Espiney, Rui d' (1998c). ICE: Um Perfil, Um Percurso. Uma proposta da sociedade civil (versão resumida e actualizada). Setúbal. ICE – Instituto das Comunidades Educativas.

Espiney, Rui d' (1998d). Linhas Orientadoras e Actividades para 1999. Setúbal. ICE – Instituto das Comunidades Educativas. (doc. policopiado)

Espiney, Rui d' (1997a). Viagens ao centro do ICE. in ICEinfor, nº 9, Fevereiro:1. Setúbal. ICE – Instituto das Comunidades Educativas.

Espiney, Rui d' (1997b). Relatório de Actividades de 1996. Setúbal. ICE – Instituto das Comunidades Educativas.

Espiney, Rui d' (1997c). Texto de capa sem título do boletim ICEinfor, nº 11, Agosto:1. Setúbal. ICE – Instituto das Comunidades Educativas.

Espiney, Rui d' (1997d). ICE: Um Perfil, Um Percurso (1992-1997). Uma proposta da sociedade civil. Setúbal. ICE – Instituto das Comunidades Educativas.

Espiney, Rui d' (1997e). Programa e Actividades para 1998. Setúbal. ICE – Instituto das Comunidades Educativas. (doc. policopiado)

Espiney, Rui d' (1996). Programa de Acção para 1997-2000. Plano de Acção para 1997. Setúbal. ICE – Instituto das Comunidades Educativas. (doc. policopiado)

Espiney, Rui d' (1995a). Uma lacuna que se preenche. in ICEinfor, nº 1, Janeiro:1. Setúbal. ICE – Instituto das Comunidades Educativas.

Espiney, Rui d' (1995b). Redes (Inter)Locais para a Autonomia do Local. in ICEinfor, nº 2, Abril:1. Setúbal. ICE – Instituto das Comunidades Educativas.

Espiney, Rui d' (1995c). Programa de Acção para 1996. Setúbal. ICE – Instituto das Comunidades Educativas. (doc. policopiado)

Espiney, Rui d' (1995d). Escolas Isoladas. Relatório de Actividades 1992-1995. Setúbal. ICE – Instituto das Comunidades Educativas. (doc. policopiado)

ICE – Instituto das Comunidades Educativas (1993a). Relatório de Actividades 1993. Setúbal. ICE – Instituto das Comunidades Educativas. (doc. policopiado)

ICE – Instituto das Comunidades Educativas (1993b). Linhas Programáticas e Actividades para 1994. Setúbal. ICE – Instituto das Comunidades Educativas. (doc. policopiado)

ICE – Instituto das Comunidades Educativas (1994). Programa e Actividades para 1995. Setúbal. ICE – Instituto das Comunidades Educativas. (doc. policopiado)

ICE – Instituto das Comunidades Educativas (s/d). "Do Longe, Fazer Perto" (um Projecto de Intercomunicação). Setúbal. ICE – Instituto das Comunidades Educativas. (doc. policopiado)

ICE – Instituto das Comunidades Educativas (s/d). Educação de Infância Itinerante. Setúbal. ICE – Instituto das Comunidades Educativas. (doc. policopiado)

Paiva, Mirna Montenegro (1996). Projecto Nómada. Relatório de Actividades 1995/1996. Setúbal. ICE – Instituto das Comunidades Educativas. (doc. policopiado)

Paiva, Mirna Montenegro (1997a). Projecto Nómada (versão actualizada em Maio de 1997). Setúbal. ICE – Instituto das Comunidades Educativas. (doc. policopiado)

Paiva, Mirna Montenegro (1997b). III Encontro Nacional. Projecto Nómada. Setúbal. ICE – Instituto das Comunidades Educativas. (doc. policopiado)

Projecto E.R.V.A. – Projecto de Escolas Rurais do Vale do Âncora (1998). (doc. policopiado)

Documentos oficiais consultados

Direcção de Serviços de Estatística e de Indicadores do Observatório da Ciência e do Ensino Superior (2004). Índice do sucesso escolar no ensino superior público: diplomados em 2002-2003. Lisboa. Observatório da Ciência e do Ensino Superior/Ministério da Ciência e do Ensino Superior. (Disponível em http://www.mces.gov.pt)

Instituto Nacional de Estatística (2000). Anuário Estatístico da Região Norte 2000. Lisboa. Instituto Nacional de Estatística. (Disponível em http://www.ine.pt)

Instituto Nacional de Estatística (2003). Estatísticas de Emprego. (Disponível em http://www.ine.pt)

Instituto Nacional de Estatística e Direcção Geral do Ordenamento do Território e Desenvolvimento Urbano (1999). Indicadores Urbanos do Continente. Lisboa. Instituto Nacional de Estatística. (Disponível em http://www.ine.pt)

Instituto Nacional de Estatística. Censos 2001. (Disponível em http://www.ine.pt)

Ministério da Educação (2002). Mudar para agilizar, Inovar para qualificar. Ano Escolar 2002/2003, Dados Globais de Referência. Lisboa. Ministério da Educação/Direcção de Serviços de Estudos e Planeamento da Educação. (Disponível em http://www.min-edu.pt)

Ministério da Educação (1998). 1º Ciclo do Ensino Básico, Organização Curricular e Programas. Lisboa. Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação.

Ministério da Educação (1990). Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico. Lisboa. Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação.

Ministério da Educação e Ministério da Segurança Social e do Trabalho (2004). Eu não desisto. Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar. Lisboa. Ministério da Educação e Ministério da Segurança Social e do Trabalho.

Ministério do Planeamento e Administração do Território (ed.) (1989). O Nosso Futuro Comum. Uma Terra um Mundo, O testemunho da Comissão Mundial para o Ambiente e Desenvolvimento. Lisboa. Ministério do

Planeamento e Administração do Território, Gabinete de Estudos e Planeamento da Administração do Território.

Legislação consultada

Decreto-Lei nº 18/2004, de 17 de Janeiro.

Decreto-Lei nº 35/2003, de 27 de Fevereiro.

Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro.

Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio.

Decreto-Lei nº 35/88, de 4 de Fevereiro.

Lei 46/86, de 14 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei Orgânica nº 1/2001, de 14 de Agosto. Lei Eleitoral dos Órgãos das Autarquias Locais. Disponível em http://www.cne.pt/Eleicoes/difiles/legis_leoal_2005/pdf (Pág. Web 43)

Lei nº 16/2001, de 22 de Junho. Lei da Liberdade Religiosa. Disponível em http://www.geocities.com/CapitolHill/Senate/4801/Legislacao/LLR.htm?20058 (Pág. Web 13)