

Escola em meio rural: uma escola portadora de futuro?

Abílio Amiguiinho*

Resumo

O presente artigo sintetiza a problemática, a metodologia e os principais resultados de um trabalho de pesquisa, desenvolvido ao longo de quase vinte anos, em escolas e comunidades rurais, da região do Nordeste Alentejano, no Sul de Portugal. A escola em meio rural é encarada como muito mais do que uma simples instituição de ensino, para ser olhada como um importante pólo local de promoção das comunidades. É esta via da participação da escola no desenvolvimento das comunidades que se considera poder ampliar as possibilidades da sua transformação e de inovação das suas práticas pedagógicas. Numa pesquisa de recorte etnográfico, potenciando o “estar por dentro” da intervenção, como marco pessoal e profissional do investigador, conclui-se pelo impacto de um projecto de longa duração em meio rural, em quatro domínios. No das mudanças na organização escolar, na medida em que se põe à prova o modelo escolar e as formas de organização pedagógica que o sustentam, dada a relação mais intensa que se tendeu a estabelecer com a comunidade. No plano da formação e da experiência escolar das crianças, enriquecida pela heterogeneidade de idades e de níveis de escolaridade no processo educativo, pela participação de outros actores neste processo, para além dos professores e, principalmente, pelo confronto entre cultura local e cultura escolar. No âmbito da animação e do desenvolvimento local, na medida em que as práticas escolares contribuíram para um processo de reconstrução identitária nas comunidades rurais, tendo, por outro lado, a escola integrado parcerias para a solução de problemas, como o do apoio social aos mais velhos, ou para a criação de serviços, como museus ou centros comunitários. Finalmente, no domínio da formação e do desenvolvimento profissional dos professores, vincando progressivamente a componente social do seu trabalho, ajudando a reconstruir o sentido deste trabalho e o desenvolvimento de competências, num processo cooperativo de formação com os pares e em rede de escolas e de comunidades.

Palavras-chave: Organização Escolar. Formação e Experiência Escolar das Crianças. Animação e Desenvolvimento Local. Desenvolvimento Profissional dos Professores.

School and the future of rural world

Abstract

This article synthesizes the problematic, the methodology and the main outcomes of a research work, undertaken for almost twenty years, in rural schools and communities, of the Northeastern Alentejo, in the South of Portugal. The rural school is seen as much more than a mere education institution, rather as an important local node for the promotion of the communities. It is this way of

* Prof. Adjunto na Escola Superior de Educação de Portalegre, Portugal.

Abílio Amiguiinho

participation of school in the development of the communities that is considered to be able to extend the possibilities of its transformation and of innovation of its pedagogical practice. In one ethnographic kind of research, enhancing the "being inside" of the intervention, as the researcher's personal and professional landmark, conclusions are drawn about the impact of a long term project in rural communities, in four areas. In the changes in school organization, since it tests the school model and the forms of pedagogical organization that support it, given the more intense relationships that were intended to be established with the community. In the children's education and experience dimension, enriched by the diversity of ages and school levels in the educative process, by the participation of other actors in this process, beyond the teachers and, mainly, by the confrontation between local culture and school culture. In the scope of animation and local development, as the school practices contributed to a process of identity reconstruction in the rural communities, having school, on the other hand, integrated partnerships for the solution of problems, such as of the social support to the elderly, or for the creation of services, such as communitarian museums or centers. Finally, in the area of the teachers' training and professional development, gradually stressing the social component of their work, helping to reconstruct the meaning of this work and the development of competences in a cooperative process of training with the peers and in a network of schools and communities.

Keywords: School Organization. Children's Training and School Experience. Animation and Local Development. Teachers' Professional Development.

Escola em meio rural: uma escola portadora de futuro?

O "problema" das pequenas escolas em meio rural é, em Portugal, como noutros países europeus, tributário de uma visão profundamente conservadora da escola, da educação e do próprio desenvolvimento.

Em primeiro lugar, negam-se as suas características de escola, ou mesmo a sua existência, dada a forma como se considera que estas pequenas estruturas subvertem os princípios, as normas e as práticas da instituição e da organização escolar, historicamente consolidados: o número de alunos é reduzido, as classes são heterogêneas em níveis e idades, os professores são poucos, a sua organização e gestão é desnecessária, ou não põe problemas, situam-se em meio rural, etc..

Em segundo lugar, reduzindo-se a função educativa à forma escolar, subestimam-se modos de educação, socialização e de formação das crianças que povoam o seu quotidiano, principalmente em meio rural.

Escola em meio rural: uma escola portadora de futuro?

Em terceiro lugar, pressupõe-se que as pequenas escolas são um obstáculo ao desenvolvimento. Por um lado, porque disseminam recursos e investimentos que é necessário concentrar para que se tornem produtivos. Por outro lado, porque se considera que as pequenas estruturas escolares não contam como pólos ou instâncias por onde passar o desenvolvimento das zonas rurais mais sensíveis, articuladamente e em parceria com outras estruturas, particularmente quando, como é o caso, estas escasseiam em meio local. Ora, qualquer dos entendimentos é herdeiro de concepções de desenvolvimento que já expuseram as suas consequências mais nefastas, mas em que, conservadoramente, se persiste. Deram origem a processos e práticas que concentraram benefícios e agravaram sobremaneira desigualdades sociais e territoriais, excluíram do processo instituições e actores locais, promoveram a desertificação, baixaram de forma dramática os limiares de densidade social local.

Foi um olhar ao contrário, ou radicalmente distinto, simultaneamente teórico e político, que enquadrou a investigação que empreendemos ao longo de vários anos, cujos resultados este texto pretende, sucintamente, apresentar. Partimos do questionamento de como podem as escolas, até mesmo as mais pequenas estruturas escolares em meio rural, estigmatizadas pelo arcaísmo e o abandono, participar na inflexão dos considerados problemas de “atraso” e de ausência de desenvolvimento do mundo rural. Às perspectivas dominantes sobre estas pequenas estruturas escolares que lhes reservam os piores vaticínios, perante a anormalidade pedagógica que as caracterizaria, incapazes de desempenhar as funções para que a escola foi criada, contrapusemos uma orientação pela positiva. Ou seja, apoiada na convicção, suportada em investigações recentes, de que as consequências demográficas, económicas e políticas, da industrialização e da urbanização dos dois últimos séculos, não apagaram, como uma esponja, o “local” rural. Admitimos, até, que terão reforçado o significado social da escola neste contexto.

Construímos um objecto de estudo partindo da problemática de como pode a escola, no quadro de uma intervenção sócio-educativa na reemergência e reconstrução do “local” rural, participar na construção de uma nova ruralidade. Tivemos por base projectos em que participámos. Nestes, assumindo-se a feliz impossibilidade de um regresso ao passado, apostou-se na transformação da escola, para a envolver nas mudanças, numa dinâmica de transformações em cadeia e de repercussões sobre a própria escola.

Tal implicou inflectir, ao nível dos princípios e das práticas, o “problema” que se considera que as pequenas estruturas escolares constituem, para o “recurso” em que podem instituir-se e para a construção das “soluções” em que podem vir a participar.

Cruzavam-se a promoção das comunidades e o desenvolvimento local, como finalidades de uma intervenção que a escola integra, numa dinâmica de

Abílio Amiguiinho

parceria, com a formação dos professores, o desenvolvimento das escolas e a melhoria ou inovação dos modos de socialização e das formas de aprendizagem e de produção de saber pelas crianças. Embora o ponto de entrada tenha sido originalmente de natureza pedagógica, mais concretamente o do isolamento dos professores e dos alunos em escolas de pequenas comunidades, intentou-se fazer da escola, mais do que um espaço pedagógico um elo de política social. Tratou-se do Projecto das Escolas Rurais: de Obstáculo a Recurso, Região do Nordeste Alentejano, no Sul de Portugal, projecto enquadrado institucionalmente a nível nacional pelos Instituto das Comunidades Educativas e a nível regional pela Escola Superior de Educação de Portalegre, a cuja equipa de Coordenação e Apoio pertencemos.

O Projecto desenvolve-se em escolas, onde visivelmente o Estado tem renegado o seu papel, omitindo, ignorando ou apossando e ameaçando o serviço – às vezes o único – que essas pequenas estruturas podem prestar às populações locais, quer no mais estrito domínio educativo, quer mais abrangentemente social.

Assim, neste contexto de projecto, às supostas incapacidades pedagógicas e organizativas, que justificam a defesa de soluções de supressão das escolas e a concentração dos alunos, propusemo-nos, pela pesquisa, ao invés, indagar a possibilidade de um papel institucional para a escola em contexto rural, orientado para a promoção das comunidades e uma eventual contribuição para o ordenamento do território. Este foi, pois, o fulcro da nossa investigação ou o seu problema central.

Uma investigação, “estando por dentro”

No jogo social de sobrevivência das comunidades rurais, à medida que a crise institucional se foi implantando, em parte pela perda da quase generalidade dos serviços e equipamentos colectivos de suporte de formas de sociabilidade e do relacionamento social, cresceu a relevância social da escola, quase na razão inversa da irrelevância pedagógica e organizacional que o pensamento pedagógico e as administrações educativas lhe foram atribuindo. Foi a esta pertinência institucional que as populações lhe conferem que fomos sensíveis e, de certa forma, funcionou para nós como o contraponto às imagens negativas sobre o mundo rural e a escola neste mundo, decidindo sobre as escolhas que sempre fazem as implicações nas intervenções e as investigações.

Aqui residiu uma das principais razões para um compromisso sócio-político para uma intervenção sócio-educativa em meio rural, tendo a escola como ponto de entrada, à qual dedicámos cerca de 20 anos da nossa actividade profissional. Primeiro com o Projecto ECO II, no concelho de Arronches, e nos últimos 15 anos com o Projecto das Escolas Rurais, especificamente na Região do Nordeste Alentejano. Em ambos os casos esse compromisso prolongou-se por um trabalho de pesquisa mais sistemático e, depois da dissertação de

Mestrado sobre o ECO (Escola-Comunidade), foi a vez de um trabalho de maior fôlego sobre o movimento regional das Escolas Rurais, de cujos desenvolvimentos tratamos neste texto.

O fundo biográfico da pesquisa

Nos dois casos de investigação referidos, embora com uma intuição mais pronunciada neste último, quer na intervenção quer na investigação, emergiu a associação da implicação profissional a um percurso pessoal, familiar e social, pressentindo-se nas opções e nos empenhamentos. Foi este percurso que reforçou o objectivo político de uma investigação que se traduziu por trabalhar “nas margens” ou “na fronteira”, portanto “fora do centro”.

A contínua ligação à aldeia e ao rural e o exercício regular de tarefas e de trabalho agrícolas no campo, preenchendo momentos e tempos significativos de um percurso escolar desde a escola primária à conclusão da formação universitária, projectaram-se, posteriormente, num exercício profissional que apenas por alguns anos esteve um pouco mais distante deste quadro ou espaço sócio-cultural.

Cedo percebemos a dureza das condições de existência e de vida nos campos. Deveu-se a um iniciação aos trabalhos agrícolas, bastante precoce para as normas actuais, que nos revelou progressivamente como condições naturais e sociais frequentemente se conjugavam para dificultar ainda mais a vida e o quotidiano. Mas a solidariedade e a resistência, do lado dos mais desfavorecidos, foram elementos que vivenciámos, de que nos apropriámos e aprendemos a praticar. Uma e outra funcionaram como respostas sociais organizadas, por um lado face a um mundo exterior urbano-industrial que, na racionalidade do desenvolvimento que representava, entendia a ruralidade como sinónimo de atraso e de arcaísmo e, por outro lado, para fazer frente a relações sociais de produção, profundamente desiguais e mesmo de exploração. No fundo, processos e práticas sociais, modos de vida e formas de sociabilidade que deram substância a um “local” rural que se procurou escamotear (MABILEAU, 1993).

Experimentámos, por outro lado, as tensões entre o aproveitamento da escola para fins sociais, designadamente de mobilidade, e a resistência a uma instituição hostil, deslocalizada e por vezes implacável com os particularismos das colectividades rurais. Nestas experiências pressentimos a inflexão das representações e das expectativas sobre a escola. Percebemos subjectividades sobre a escola, modeladas pelas impossibilidades objectivas para a frequentar, com origem em dificuldades económicas e fortes mecanismos de selecção social à entrada da escola. Mas não como se de um fatalismo se tratasse e que se abatia sobre os camponeses, remetendo-os, irremediavelmente, para fora da escola.

Abílio Amiguinho

Tratou-se sempre de algo que, simbolicamente, tivemos presente e que impediu uma adesão plena às teorias da reprodução, mesmo no auge destas. Estes eram sinais que nos parecem agora, mais clarivamente, ter tornado a escola num campo de luta ou de conflito social e não apenas de conservação ou de reprodução, apesar da sua forte ideologização e das práticas de escolarização se encaminharem todas nesse sentido.

Fomos progressivamente constatando e experimentando ainda como depois de um longo período histórico de evidente desvalorização e menorização das comunidades locais rurais pela instituição escolar – reforçado entre nós por uma escola primária contraditoriamente implantada como serviço local e instrumento de um regime político – estas comunidades se foram apropriando da escola. Tornaram-na na “sua” escola, reclamam-na como serviço, não apenas escolar e educativo, mas mais abrangentemente social.

O triângulo biografia, teoria e método

Foi este estar “por dentro” que entrelaçou biografia, teoria e método na construção do nosso objecto de estudo. Neste triângulo epistémico assentou uma postura interpretativa e crítica que pretendeu rentabilizar a imersão no objecto social, com o propósito não apenas de produzir conhecimento mas de o fazer contextualizadamente. Isto é, nele fazendo intervir, também, um colectivo, tanto quanto o permite um trabalho não completamente despido, apesar de tudo, das suas características académicas, com o intuito de aproveitar a esse mesmo colectivo no prosseguimento de uma intervenção que ainda decorre.

Assim, agimos em função de uma trilogia epistemológica que associa simultaneamente uma “epistemologia da implicação”, uma “epistemologia da escuta” e uma “epistemologia do sentido” (BERGER, 1992), num quadro de múltiplas intersubjectividades acessíveis ao investigador que interpela e é interpelado, como sujeito, pelos outros sujeitos de uma intervenção.

Foi assim que do lado do triângulo, cujos vértices são a Biografia e o Método, em consequência, nos socorremos de técnicas específicas para concretizar a “escuta” etnográfica. Articulada e iterativamente: i) sistematizamos e analisamos documentação que constituiu a memória do desenvolvimento do projecto, genericamente produções dos diferentes actores em suportes diversificados (papel, áudio e vídeo); ii) realizamos entrevistas informais e formais tanto a crianças, como a professores, membros das comunidades (eleitos locais, idosos, etc); iii) praticamos a nota de campo etnográfica e “naturalista”. Esta última técnica constituiu um modo privilegiado de triangulação de recolha de informações, assim como ponto de contraste e de confronto, frequentemente antecipando interpretações e preparando ilações mais profundas e conclusões. Correspondendo ao grau mais intenso do “estar por dentro” à componente mais descritiva e vivenciada das notas, associámos regularmente comentários. De extensão variável, estes constituíam outras notas. Normalmente de natureza

metodológica ou teórica, expressavam momentos de análise e de interpretação, muitas vezes conectando informações obtidas por outras vias, num cadinho definido e enformado pela relação mais próxima (porventura íntima) do investigador com o objecto social e com o objecto de estudo. Sendo a nota de campo mais do que o mero registo das circunstâncias do decurso de um projecto funcionou ainda como elemento decisivo e de verificação, em última instância, dos processos de redundância, saturação e verosimilhança, quer na recolha quer na interpretação das informações.

Do lado do triângulo cujos vértices são a biografia e a teoria registamos o modo como ela nos permitiu aprofundar o que nos era próprio: ou seja, fruto da experiência e do percurso teórico neste domínio. Dito de outro modo, o discurso científico de que nos apropriamos não foi completamente moldado pela teoria, passando a dizer o que ela queria que disséssemos, ou a falar exclusivamente em seu nome. Possibilitou-nos referir de modo mais fundamentado o que queríamos discutir e afirmar. A biografia ajudou à triagem da teoria, acautelando a reificação e o etnocentrismo teóricos que por vezes invadem, distorcendo e saturando, a pesquisa. Por fim, porventura a relação mais relevante, a biografia vincou os aspectos sócio-políticos da problemática.

Finalmente, do lado do triângulo com vértices na teoria e no método, tal como os outros intersectado pela biografia, cabe destacar o ponto culminante que esta investigação representa, na discussão, descoberta e aprofundamento das potencialidades da etnografia e dos processos e instrumentos que comporta, para captar e reconstituir o sentido das acções. Se o marco que a intervenção representou na nossa vida nos aproximou de professores e de alunos e favoreceu a intersubjectividade a este nível, relativamente a outros actores a troca subjectiva foi mediada por percursos comuns mais distantes no tempo, mas que sentimos terem estimulado tanto a recolha, como a análise e a interpretação de informações e de dados. Percebemos como a familiaridade e a interferência no objecto social podem favorecer tanto o desvelar das situações como a sua interpretação. Mas, por outro lado, cresceu a convicção, traduzida nos procedimentos metodológicos de que fizemos uso, da necessidade de acautelar a distância na proximidade, instituindo sistematicamente, nomeadamente através da triangulação de dados, fontes e de técnicas, condições de validade da pesquisa.

O futuro que a escola em meio rural pode conter

O modo como nos implicamos num objecto social – uma intervenção sócio-educativa em pequenas estruturas escolares de meio rural –, a configuração que progressivamente assumiu este “objecto”, em termos de finalidades e de acções concretas, e a problemática teórica em que nos apoiamos, conduziram ao seguinte problema de pesquisa:

Em que medida a inserção local da escola ou a tentativa da sua “relocalização” se repercutiram:

Abílio Amiguiño

- a) Na transformação e na mudança da escola ou no seu desenvolvimento como pequena estrutura em contextos de parcerias locais;
- b) Na transformação e na mudança dos contextos ou do espaço social rural, enquanto territórios em perda e em dificuldade;
- c) Na formação e no desenvolvimento profissional ou na reconstrução de identidades pessoais, sociais e profissionais dos professores;
- d) Nas condições e meios de aprendizagem, formação e desenvolvimento das crianças?

Foi deste modo que interrogámos um processo inovador que visava ainda fazer evoluir as práticas de formação da “forma escolar” para a “forma educativa” (CHARLOT, 1997), pela abordagem de questões locais, quer no desenvolvimento do currículo, quer na participação na animação pedagógica e comunitária, ou, mais genericamente, nos contributos para o desenvolvimento local.

A configuração inicial do projecto foi, aparentemente, de base pedagógica e educativa. A situação de isolamento dos professores e alunos, em escolas de muita pequena ou média dimensão, foi a que primeiramente se equacionou, nas suas múltiplas facetas, nas quais se destacava a da impossibilidade da promoção de projectos de formação e de inovação comuns (AMIGUINHO, CANÁRIO e D'ESPINEY, 1994). Em consonância, a intervenção seria pautada por metodologias que intentavam produzir soluções participadas para aquele problema. Daí que a metodologia do encontro de escolas, de professores e de alunos, se impusesse através do paradigmático “dia diferente”, de tal forma que, em muitas aldeias, o projecto viria ser conhecido como o “projecto dos dias diferentes”.

Contudo se, à partida, existia já a consciência de que mais do que um problema de escolas isoladas se tratava de um problema de comunidades isoladas, esta convicção saíria reforçada pelas circunstâncias inerentes ao desenvolvimento daquela metodologia. Resultava da constatação das dificuldades objectivas que o isolamento e a distância impunham para a realização dos encontros. Mas, curiosamente, estes obstáculos contrastavam com a imensa disponibilidade das comunidades para se associarem aos “dias diferentes” ou neles participarem activamente. Num duplo processo, deixavam perceber o interesse pela escola, enquanto último recurso de que muitas aldeias ainda dispunham, mas também revelavam os seus inúmeros problemas, numa constelação que tinha tradução na situação da escola local.

No Projecto das Escolas Rurais, a experimentação da correspondência escolar e os “dias diferentes”, reunindo crianças de escolas visitantes, numa escola hospedeira, expuseram a circunstância e a perturbação, em particular junto dos mais velhos, de supressão de um serviço local, como era o caso da

distribuição do correio. Em primeiro lugar, o “Projecto de Correspondência Escolar”, envolvendo os alunos das escolas de três aldeias afectadas pela falta de carteiro, tinha como objectivo “constatar a dimensão nos atrasos na entrega de correspondência” (VALENTE & CORREIA, 1995), ou seja, de objectivar (e concretizar junto das crianças) a situação problemática. Em segundo lugar, o envolvimento comunitário aconteceu em diferentes momentos no sentido de esclarecer a dimensão do problema, através de inquérito, por um lado e, por outro, do acordar de estratégias conjuntas entre a escola e a comunidade para lhes procurar reagir. Por último, os “Encontros”, no decurso do trabalho em torno do problema, funcionaram como mecanismos de socialização e partilha da informação recolhida, de análise da situação e de perspectivação de soluções: “Num dos Encontros, surgiu a ideia de fazer manifestações nas localidades para sensibilizar para o problema da falta de carteiro” (VALENTE & CORREIA, 1995, p. 2). Como se constata, no caso vertente, a interacção para quebrar o isolamento das escolas, foi socialmente condicionada deste o início. Efectivamente, a aproximação entre escolas, professores, alunos e aldeias fez-se na vivência e detecção de um problema comum entre elas e na procura, em conjugação de esforços, de soluções para o mesmo. Ao mesmo tempo, a escola transformou-se em “porta voz do sentir da população” tendo “ficado demonstrado o significado que uma escola pode ter numa população por mais pequena e envelhecida que ela seja” conforme reconheceu mais tarde um dos professores envolvidos no projecto (AMIGUINHO, 2007).

Assim se comprovou de forma muito concreta, ao alcance, portanto, do entendimento de crianças, a incidência de fenómenos que têm vindo a afectar sobremaneira as populações rurais. A supressão e a extinção de serviços, que continuamente ameaçava a própria escola, surgem à cabeça, mas outros se evidenciavam. O envelhecimento e a regressão demográfica, a falta de emprego, os baixos níveis educativos, a periferização do mundo rural, os problemas de identidade sócio-pessoal e territorial, etc. Tratou-se, verdadeiramente, dos primeiros passos dados pelas crianças, em especial ao nível do diagnóstico, percepção e consciencialização de problemáticas sociais, num movimento social localmente situado.

A emergência e a consciencialização dos problemas locais, simultaneamente pelas crianças, professores e pela própria comunidade, a par de uma apropriação crescente do significado de ter uma escola, não apenas como marca identitária mas também como recurso, abriam um vasto campo para agir não só sobre a base pedagógica desses problemas, mas, sobretudo, sobre o seu conteúdo vincadamente social. Correlativamente, perspectivavam-se modalidades de mudança da escola que mais do que a sua justificação intrínseca, encontravam na acção comunitária a sua principal razão de ser. A animação, com carácter mobilizador, formativo e emancipatório, e o desenvolvimento das comunidades, poderiam ser os âmbitos mais fecundos para promover uma efectiva mudança e inovação da escola.

Abílio Amiguinho

Assim se concluía pela justeza e adequação do princípio basilar da intervenção do (então) Projecto das Escolas Isoladas: de Obstáculo a Recurso. Um problema social só pode gerar e desencadear uma estratégia alternativa e uma intervenção de natureza social. Era este pressuposto central que conferia sentido a outros princípios como:

a) “alargamento do espaço educativo da escola” – reforçando o seu ambiente formativo (sobretudo de natureza informal, mais educativo e menos escolarizado) como é no caso o do espaço natural e social rural;

b) “envolvimento das famílias e da comunidade” – simultaneamente para participarem na educação das crianças e na sua própria educação, e para instituir a escola num recurso comunitário para a animação e o desenvolvimento local;

c) “criação de equipas educativas” – articulando socialização e formação, reabilitando formas de educação tradicionais postergadas pela escola, fazendo intervir no acto educativo, actores locais em parceria com os professores e as crianças;

d) “produção de saberes por crianças e professores” – resgatando nuns e noutros a condição de pessoas e de seres sociais, historicamente reduzida pela escola: as crianças em alunos a serem ensinados e os professores para exclusivamente os ensinarem;

e) “professores e crianças como agentes de desenvolvimento local” – vincando o carácter emancipatório do processo de educação e de formação, causa e efeito de processos de transformação pessoal e social, num território;

f) “redes de escolas” – reforçando o carácter colectivo, estendido num território, das mudanças educativas e sociais, nomeadamente na sua projecção e acompanhamento, desenvolvimento e análise recíproca.

Não se tratava, portanto, de procurar a mudança da escola, partindo de um problema exclusivamente escolar ou mesmo educativo, mas, sobretudo, social.

Procuramos a seguir elucidar, através de pequenos exemplos, como nos projectos se tendeu para um triplo processo de reconversão/reconfiguração dos actores locais, designadamente nos seus papéis sociais e nas suas identidades sócio-pessoais e/ou profissionais. Em primeiro lugar, da criança como “ser” a ser instruído a “actor social”. Em segundo lugar, do professor como agente de ensino, que sucumbiu à forma escolar, a animador comunitário e agente de desenvolvimento local. Por fim, dos actores locais a autores da sua educação e do seu desenvolvimento.

Escola em meio rural: uma escola portadora de futuro?

Onde está o carteiro? Já referi muito brevemente o nascimento da ideia de projecto, para salientar a evolução de um registo pedagógico de intervenção e de formação para um nível eminentemente social. Trazer o carteiro de volta, implicou:

Da parte das crianças, a assunção de um papel de porta-vozes da resistência local à supressão do serviço de distribuição do correio – através de textos, cartazes, organização de uma manifestação, etc. – promovendo, ao mesmo tempo, um uso social dos saberes escolares, nomeadamente para escrever cartas às autoridades, reclamando e obtendo sucesso no regresso do carteiro. De permeio resultou a consciencialização dos problemas dos mais velhos, das magras reformas e da impossibilidade de as receber atempadamente, pelos vales do correio que demoravam a chegar (ou que não chegavam). Mais tarde, numa das aldeias deste projecto, pelo impulso da escola, viria a ser criado um Centro de Dia para os mais velhos, o que pode ser lido como a consciencialização destes e de outros problemas dos mais velhos;

Do lado dos professores, a mobilização das crianças, o seu acompanhamento na organização e desenvolvimento do trabalho educativo, embora numa tensão própria da constante presença da racionalidade escolar, por norma refractária a este tipo de trabalho e de intervenção local. Esta estratégia implicou ainda a mobilização da população local, dos eleitos e de outras instituições, numa vertente mais pedagógica e educativa ou mais social;

Do lado dos actores locais, principalmente dos mais velhos, a aprendizagem de que resistir e reivindicar faz sentido, ajudando a inflectir o desespero e a resignação. Mas, também os eleitos locais e a comunidade em geral perceberam a utilidade e o significado de ter uma escola.

Centro Comunitário de Ouguela. Uma escola com duas salas de aula e só uma com (pouco) alunos fez emergir o problema sobre o que fazer à sala devoluta. A ideia de um centro comunitário germinou na escola e na comunidade. Para a sustentar e concretizar, obtendo os apoios necessários, principalmente junto de Instituições Particulares de Solidariedade Social, eleitos locais e estruturas de apoio e de protecção social, nasceu e institucionalizou-se o GUDO.

O GUDO (Gerações Unidas para o Desenvolvimento de Ouguela) reunia professor, alunos, membros da comunidade e principalmente os mais velhos, já reformados. De certo modo simboliza o triplo processo de reconfiguração de papéis, atrás referido. O GUDO reúne, discute, planifica, reclama e regista em acta – normalmente a cargo das crianças – num processo colectivo de formação informal, que se haveria de prolongar após a criação do centro. Este Centro passou a integrar a escola, fazendo conviver permanentemente as crianças e os mais velhos, em actividades de maior ou menor intencionalidade educativa. Assim o reconheceram as crianças e as mães na investigação que empreendi. Posteriormente, outros projectos nasceram e se desenvolveram à volta do Centro

Abílio Amiguiño

Comunitário, alternando os momentos de maior ou menor intensidade de participação da escola. Embora de forma diversificada, incrementa-se o papel das crianças como actores sociais que promovem a sua aldeia, a acção dos professores tendencialmente menos como agentes de ensino e mais como animadores e parceiros do desenvolvimento. Deste modo se foi fazendo da escola um real ponto de apoio para uma política social, à escala local, e de mobilização da comunidade para a uma perspectiva integrada de solução dos seus problemas: educação das crianças, apoio social aos idosos, habitação, serviços de recreio e de cultura, valorização do (rico) património paisagístico, ambiental e construído, etc. que o isolamento da aldeia – e dos vizinhos neste isolamento – tinham acentuado.

Reinventar a escola: as pequenas estruturas escolares em meio rural

Os objectivos do nosso estudo foram exactamente os de “olhar” e tentar ver o que está por detrás do lado oculto das apreciações e visões políticas e científicas que as têm ameaçado e negado a sua existência. Ou seja, discutir de que modo e até que ponto se procura reinventar a escola em meio rural ou em que medida estas pequenas estruturas, vistas como anormalidades organizativas a suprimir, podem ser, afinal, “portadoras de futuro”.

Assim, neste domínio, em primeiro lugar, discutimos o modo como a pequena estrutura escolar, unitária ou de dois lugares, pode contaminar a essência da escola – a tradicional organização pedagógica por classes e os modos de administração da escola que engendrou.

Em segundo lugar, dada a contemporaneidade do desenvolvimento do projecto e da generalização de soluções de agrupamento de pequenas estruturas escolares ou como tal colocadas sob uma mesma alçada administrativa, focámos a maneira como cada pequena estrutura, enquanto pólo, se assume no interior de uma organização escolar centralmente decidida, induzindo modos de regulação e comunicação internos.

Em terceiro lugar, centrámo-nos na forma como a rede instituinte de pequenas estruturas favoreceu uma indução organizativa, a foi configurando e desenvolvendo, mormente pelo incremento de uma lógica comunitária.

Finalmente, e de modo transversal às vertentes referidas, procurámos problematizar a conjugação de factores e circunstâncias que desencadearam a participação e a regulação comunitárias e tornaram a escola e a sua gestão e administração, temas e preocupações, estratégicas e práticas, que não dizem apenas respeito aos actores mais tradicionais na escola.

Sinteticamente, neste âmbito, as principais conclusões apontam em cinco direcções.

Escola em meio rural: uma escola portadora de futuro?

1. O modelo escolar foi posto à prova, justamente, no contexto social – as colectividades rurais – onde a sua afirmação foi mais perturbadora, sendo mesmo implacável com os particularismos locais. A “contaminação” da lógica e da organização escolar adveio de novas formas de agrupamentos dos alunos, mais diversificadas e heterogêneas, não só no interior do mesmo ciclo como entre eles, da inovação na organização do espaço, da interferência de outros actores no processo educativo conjuntamente com o professor, da inovação nos horários e mesmo no calendário das actividades educativas.

2. Instituiu-se, progressivamente, uma rede de escolas, como uma espécie de organização conexional. Num dos concelhos da intervenção esta dinâmica traduziu-se numa nova solução organizativa a nível local – um agrupamento horizontal de escolas – contrariando a habitual forma tutelada de criação destas soluções. Gerou-se, deste modo, outro tipo de porosidade entre trabalho pedagógico e educativo – grandemente induzido por uma inserção comunitária da escola –, e a organização e funcionamento da organização escolar, tendencialmente menos uniforme.

3. Emergiram, no decurso do projecto, novas formas de regulação local da escola, com origem na rede de comunidades que acompanhou a instituição da rede de escolas. Desta regulação cabe destacar a que resultou em novas alianças e coligações entre famílias e professores, normalmente para reivindicar do Estado os direitos da escola e das comunidades. Assim se perverteu o tradicional aproveitamento das famílias pelo Estado contra os professores. Por outro lado, o apoio comunitário a cada pólo dos agrupamentos, em muitos casos dos eleitos locais, reforçou a sua posição no interior dos agrupamentos. Tornou estes pólos mais autónomos e menos periféricos, gerando um maior relacionamento do pólo para o centro e não exclusivamente o inverso. Uma lógica comunitária ou de desenvolvimento local intrometeu-se em termos de regulação entre as formas que o Estado tem promovido e as que o mercado (ou a sua lógica) pretende fazer valer. Em muitos casos, a regulação local, a princípio, derivou mais da participação na formação das crianças e da defesas dos seus direitos, do que de um fim explícito de gestão e de administração da escola.

4. Projectos locais, envolvendo pequenos núcleos de escolas, potenciaram a diversidade, a heterogeneidade e a relação com a comunidade. Assim se procurou contrariar a crescente burocratização dos projectos e o esvaziar das suas potencialidades de inovação. Embora, muitas vezes, ainda controlados pelos professores evoluíram para compromissos mais finalizados de intervenção comunitária. Neste desígnio criaram-se condições para inovar o trabalho pedagógico e a regulação local da escola.

5. Por fim, a visibilidade local (social e pedagógica) da escola constituiu um contraponto à ignorância da academia e das administrações educativas, tanto centrais como regionais. Assim aconteceu tanto por parte da comunidade em geral como do lado dos eleitos locais. No primeiro caso, tal sucedeu como

Abílio Amiguiño

corolário da participação da escola na promoção de valores locais, na animação das aldeias, na solução de problemas e na criação de serviços. No segundo caso, acresceu a este reconhecimento o facto de se poder contar com um serviço ou uma instituição local a quem se podem fazer propostas de intervenção quando quase todos os outros desapareceram. Assim se reforçou o valor local e o carácter quase emblemático da escola para as comunidades rurais que constitui, cada vez mais, motivo de resistências das populações perante as ameaças de encerramento das escolas.

Esta conjugação de efeitos insinua uma repolitização das questões educativas, contribuindo para a recuperação e reactualização do carácter político do debate educativo (BARROSO, 2003). Há também quem refira que assim se pode convocar a problemática da repolitização democrática da educação e das escolas (LIMA, 1998).

Escola, animação e desenvolvimento local

Num primeiro momento, problematizámos as lógicas em presença, numa relação com o exterior, principalmente por parte daqueles a quem cabe um papel ainda proeminente na concepção e condução da acção da escola, como é o caso dos professores.

Em segundo lugar, centrámos a nossa atenção sobre o modo como pode a escola participar na reconstrução de identidades locais, através do reconhecimento individual e colectivo da maior ou menor implicação nas acções dos actores locais.

Seguidamente procurámos elucidar quanto este percurso tem de educativo e de formativo no sentido mais informal das expressões, como conceitos e práticas inerentes ao desenrolar de estratégias e metodologias de animação sócio-cultural, que temos dificuldade em separar de um processo de sentido e âmbito mais latos de construção de uma cultura de desenvolvimento.

Por fim, foi nossa intenção salientar os contributos que as pequenas estruturas escolares agregadas em rede, como organização conexiva, podem ter dado a um desenvolvimento alternativo e sustentado do rural periférico. Principalmente num tempo em que não param de se agravar alguns dos mais esclarecedores indicadores sobre o desfavor e a pobreza das colectividades rurais, evidenciando, como nunca antes, a falência dos velhos modelos de crescimento económico. Analisámos o papel institucional das pequenas estruturas escolares na hipotética construção de uma nova ruralidade, também como condição e desafio para a construção de uma nova escola que é, afinal, o que justifica que se defenda a sua manutenção.

Ao interrogar as lógicas em presença sobre a intervenção comunitária da escola, que vão de um simples conhecimento do meio para efeitos curriculares

Escola em meio rural: uma escola portadora de futuro?

a uma acção comunitária mais finalizada, concluímos pela sua conflitualidade. Mas esta conflitualidade foi, de alguma forma, instavelmente dirimida a favor de uma acção com sentido em meios desfavorecidos. Neste quadro:

1. Admitimos a existência de um processo em curso de reconstrução de tradições e de identidades locais. Assinalámos mesmo o regozijo dos actores pelas práticas que integram aquele processo, uma vez superadas as reservas iniciais, de uma comunidade de algum modo surpreendida pela acção da escola. Os mais velhos foram instituídos em interlocutores para o reequacionar da “questão social”, numa interacção com as crianças mediada pelos afectos. Assim se transformaram espaços, tempos e relações de desfavor e de opressão em elementos, dimensões e artefactos que integram um património tanto simbólico – ou seja de base não produtiva - como real, para promover o desenvolvimento.

2. Inferimos uma revitalização de formas de sociabilidade e do tecido social local à medida que se promoveram os valores locais, particularmente num tempo em que os novos desfavores e dificuldades transformaram “a situação local num ponto sem pontes para o vizinho mais próximo” (REIS, 1998).

3. Tratou-se também de um trabalho de formação, dado que a intervenção comunitária produziu efeitos educativos – a maioria não esperados – dirigidos às representações de si próprio, característica de um processo de reconstrução identitária de natureza mais colectiva. Referimo-nos à auto-estima, apreço pelos valores próprios e consciência de comunidade. Tratou-se, em síntese, de um processo de formação mediado pela escola, onde intervieram tanto professores, como crianças e até mesmo auxiliares de acção educativa. Esta formação na acção (animação) que mobiliza, tende a vencer a descrença e a confiar nas possibilidades (mesmo que a mediação da escola esmoreça em alguns momentos).

4. A animação e a formação alimentam-se de parcerias e geram novas parcerias, localmente. Assim se potencia um “capital social”, produzido, embora, no contraditório de “solidariedades primárias”. Foi exemplo disso a criação, numa das aldeias, do GUDO – Gerações Unidas para o Desenvolvimento de Ouguela – juntando crianças, adultos, reformados e professor que esteve a base da construção de Centro Comunitário na aldeia.

5. Foram situações, espaços e momentos de intervenção sócio-educativa reconhecidos pelos actores como de animação e de desenvolvimento local porque, conforme se considera: i) promovem o local e produzem sociabilidades, porventura ajudando a gerir a influência global, ao valorizar o que é próprio e integrar novos residentes; ii) ajudam a solucionar problemas locais e a (re)qualificar ou criar serviços; iii) participam na construção das bases socio-políticas para uma nova ruralidade, ou de re-apropriação do território pelo mundo rural.

6. Neste capítulo são, finalmente, de assinalar as tensões e descontinuidades do processo. Tiveram expressão na coexistência conflitual, no caso dos professores, de uma satisfação profissional pelo refazer do sentido do trabalho escolar, que advém da participação da animação e da promoção das comunidades, e a percepção de tal estar a suceder num meio bastante fragilizado, que exige esforços redobrados em condições bastante adversas. Estes podem levar a uma intensificação do trabalho que se torna difícil de suportar. Noutros casos, é a negação pelas próprias comunidades da possibilidade de a escola participar no desenvolvimento local. Esta negação está normalmente associada à defesa do modelo escolar. Assim, não são apenas aqueles que habitam a organização escolar a defender a preservação da escola tal como existe institucionalmente. A comunidade também não foi imune a uma naturalização da escola, negando o seu carácter de construção social.

A experiência escolar das crianças: socialização e saber

A forma como a escola trata as crianças funciona como um bom analisador do verdadeiro sentido e da intencionalidade dos projectos. Esclarecer o modo como se implicam as crianças representa fazer luz sobre a mais relevante dimensão das dinâmicas e práticas da interacção da escola com a comunidade. O seu potencial de inovação e de transformação educativa e social é grandemente determinado pela forma como a escola valoriza a condição dos alunos, encarando-os como a comunidade dentro da escola, representando o primeiro elo da ligação com o exterior.

Assim, neste âmbito, começámos por invocar e discutir os modos de mobilização e de motivação das crianças. Questão de grande impacto no processo de produção de saberes pelas crianças e do sentido que para eles se pode construir.

A seguir abordámos as questões de gestão e desenvolvimento contextualizados dos currículos, colocando no seu centro um processo de autonomização das crianças, ancorado na sua comunidade local.

Por fim, procurámos indagar das possibilidades de, num quadro de intervenção comunitária, instituir os alunos como agentes de desenvolvimento local e da sua própria formação como cidadãos.

Guiados pela questão estruturante da eventual construção de novas relações com o saber e de um sentido diferente para o trabalho escolar e a escola, o nosso estudo levou-nos, neste domínio, às seguintes conclusões.

1. O desejo de aprender e mobilização foram importantes para a instituição de relações diferentes com o saber, por parte das crianças. O trabalho com a comunidade e, especificamente, com os avós mobilizaram os alunos, principalmente por abordarem o que lhe é próprio no seu universo de vida e de

socialização;

2. Em consonância, foram progressivamente instituídos espaços educativos alternativos ao “tradicional” sistema de repetição de informações, em que a escola se veio a converter. Referimo-nos à aldeia no seu todo ou a espaços específicos de sociabilidade, assim como a estruturas de acolhimento e protecção social aos mais velhos. O trabalho nestes espaços, por vezes numa conjugação que não deixa de ser conflitual com o trabalho escolar mais estrito, teve um duplo impacto nas experiências e nas aprendizagens das crianças. Por um lado, desencadeou uma abordagem funcional da escrita e de outros conteúdos escolares, por outro lado, encaminhou a formação das crianças para fins ao mesmo tempo pedagógicos e sociais, designadamente na escrituralização das culturas locais ou na participação das crianças na criação e dinamização de serviços na aldeia como espaço educativo. As produções dos alunos, fruto desta dinâmica, geraram, por sua vez, novas mobilizações e cresceram ao desejo de aprender.

3. Constatou-se, a outro nível, uma tendencial contextualização e “diferenciação curricular” (onde já existia, por força das circunstâncias, diferenciação pedagógica). Assim se tendia também para uma conjugação do trabalho cognitivo com a formação para a cidadania no plano da ecologia e da sociedade local. Hipóteses de integração disciplinar estiveram normalmente associadas a esta diferenciação curricular, principalmente em torno de projectos de trabalho, simultaneamente pedagógicos e de intervenção comunitária. Diferenciação curricular e integração disciplinar favoreceram, a nosso ver, um processo que vai da integração da informação à produção de saberes, passando pela aquisição de conhecimentos de acordo com a conceptualização de Develay (1996).

4. Pareceu-nos ser esta estratégia de produção de saberes que continha potencialidades de instituição das crianças em agentes de desenvolvimento local. Tal interpretação apoia-se no carácter menos utilitarista que se atribuiu aos saberes, menos cingidos do que habitualmente a um uso e a um aproveitamento escolar. Aparentemente, os saberes produzidos tinham mais a ver com: i) conhecer a vida, compreender as pessoas, formar a sua opinião, discutir com os outros e dar um sentido à vida; ii) mas também promovendo as aldeias e as suas potencialidades no exterior (para que a aldeia não vá à falência, como refere uma das crianças); iii) participando as crianças, com a sua acção, na mobilização de parcerias para a resolução de problemas (tal como refere um eleito local ao sentir-se arrastado pelas crianças, para um projecto de criação de um serviço local de protecção social aos idosos).

5. Trata-se de um conjunto de circunstâncias da experiência escolar e da formação das crianças que parece concorrer para: i) por um lado, uma construção de sentido para o trabalho escolar, patente, sobretudo, na forma como as crianças retêm momentos e situações de aprendizagem e afirmam

Abílio Amiguiño

neles se ter envolvido (particularmente no caso do estudo de uma tradição local de marionetas ou na criação e dinamização de um centro comunitário), dinâmica de formação igualmente reconhecida como significativa pelas famílias e actores locais; ii) por outro lado, uma maior atenção aos direitos das crianças e ao seu estatuto social, porventura atenuando a cisão entre a criança e o aluno, cisão que a escola historicamente promoveu e praticamente naturalizou. Pode ter-se inflectido esta cisão por uma educação crescentemente entrosada no meio de vida das crianças – conteúdos, métodos, práticas e actores – e de reabilitação de formas tradicionais de socialização, trazendo a criança para dentro da escola.

6. Todavia este processo não está isento de tensões e de descontinuidades, antes pelo contrário. As crianças atribuem significado social aos projectos de base comunitária e consideram que com eles aprendem, mas ao mesmo tempo são algo cépticos quanto ao modo como a escola os integra no seu trabalho. Receiam que os professores os avaliem pelos saberes escolares mais estritos e, assim, subestimem uma importante fonte de saberes e de trabalho de formação. Trata-se de algo que se agrava quanto maiores são as dificuldades escolares das crianças, a avaliar pelo caso que analisamos com maior detalhe. Mobilizam-se, dizem que aprendem, mas consideram que continuam a ter muitas dificuldades para ter êxito na escola.

Os professores e a escola em meio rural

A vida e a profissão dos professores apresentam um carácter paradoxal, particularmente num tempo de crise da escolarização que, invariavelmente, se procura solucionar pelo recurso a mais escolarização. Tal tem equivalido ao reforço, pelas reformas, do modelo escolar, da sua forma curricular e dos seus dispositivos de formação, onde a homogeneidade e a perfeição da classe continuam a ser os referentes, ou seja, a mais do mesmo. E, assim, os professores são desafiados, isolados nas suas classes, a cooperarem e a colaborarem para fazer face à heterogeneidade crescente dos alunos, das solicitações das famílias, à diversidade de formas de aprender concorrentes com a forma escolar, no seio de outras instituições educativas de que a escola continua a alhear-se. Isto é, são colocados na situação de preservarem simbolicamente a natureza da escola, e o exercício profissional individualizado que a caracteriza, ao mesmo tempo que são impelidos a interagir para suplantarem as dificuldades daquele exercício e as novas exigências profissionais, onde os modos de trabalho dominantes também se têm revelado completamente incapazes.

Interessava-nos saber em que medida os professores, historicamente envolvidos num processo de afirmação da escola, que contém como componente essencial a sua deslocalização, experimentam e vivenciam a intervenção educativa no contexto do Projecto das Escolas Rurais. Se isso trazia novas oportunidades para a solução ou gestão dos problemas com que os professores hoje se defrontam, nomeadamente no seu profissionalismo ou profissionalidade, onde,

especificamente, também interfere uma crise de sentido para o seu trabalho, ou se gerava outras pressões que tornam ainda mais problemático o viver da profissão, foi o que orientou a nossa pesquisa neste domínio. Por isso, é de tensões e de ambiguidades que basicamente falaremos.

1. As primeiras tiveram expressão na mobilização dos professores. Os professores mobilizam-se por sentirem que as crianças se mobilizam. Assim, aparentemente, os professores encontram nas crianças os interlocutores que menos ameaçam o controlo da sala de aula e o seu poder na relação social e pedagógica, o que teria menos hipóteses de defesa num quadro institucional onde a mobilização sucedesse pela cooperação com as famílias e a comunidade. Mas tal também não exclui a hipótese de investimento profissional nas crianças como forma de inflectir a sua condição de alunos. Por outro lado, também não é certo que a aposta numa inserção comunitária da escola, que alguns professores afirmam ter sido a sua fonte de mobilização, traga benefícios concretos para as crianças, uma vez que também descuidou, nalguns casos, um trabalho cognitivo mais consequente com elas. São modos e modalidades de mobilização que se projectaram diferenciada e contraditoriamente nas transformações do trabalho escolar. Houve quem se escudasse na comunidade para o deixar imperturbável, mas também houve quem o aproveitasse para potenciar e ampliar o trabalho de formação e as experiências escolares das crianças.

2. A gestão, e porventura a solução, sempre provisória, é certo, destas contradições, alimentaram-se de um trabalho em rede de escolas e de professores. Esta rede terá funcionado como instância para o confronto de perspectivas, de princípios e práticas concretas, tornando a rede num interessante quadro de reflexão na acção. Mecanismos de funcionamento em rede, gradualmente instituídos e de forma regularmente participada, esbateram as tradicionais dificuldades para um trabalho em equipa. Evoluiu-se ao longo do projecto para um contexto de trabalho marcado pela “proximidade das palavras trocadas e dos problemas” que incrementa “uma colegialidade em rede” e que difere de “um colegialidade constrangente” (VAN ZANTEN, 2001). Foi num universo de trabalho em rede que a reconstrução do sentido para o trabalho dos professores se transformou num fio condutor da sua formação, justamente por permitir, pelo confronto, contraste e reflexão conjunta, a conversão da experiência em aprendizagem.

3. Porém, a pressão continuada da “forma escolar” e da “tradição académica” ou da “forma curricular” (GOODSON, 2000), como peças que se completam na gramática escolar, levou a que a inovação curricular, num processo de autonomização da escola e do trabalho dos professores, fossem discursivamente desvalorizadas pelos professores. À semelhança das crianças tendem a remetê-las à racionalidade escolar. O relevo que lhes conferem e a legitimidade que lhes reconhecem, acontece, paradoxalmente, na medida em que vão ao encontro do que as reformas defendem, numa perspectiva política mais conservadora.

Abílio Amiguinho

4. A gestão destas fracturas foi o que tornou pertinente um funcionamento colegial. Garantiu o suporte emocional, ou o espaço de partilha de tensões e de angústias, acolheu e refez o discurso crítico, quando para ele houve lugar. Pode também excluir os mais renitentes, embora não deixe de se afigurar como um elemento decisivo de uma solidariedade profissional a contrapor a um individualismo sofredor.

5. Por via de uma maior exposição pública do trabalho, o professor ora se sente (e valoriza) num papel de mediação social para o desenvolvimento local (junto de outros actores locais e das crianças) ora teme as suas consequências, pelas mais diversas razões, não o reconhecendo. De novo não se valoriza o que mais escapa ao universo escolar. Tal não invalida, antes reforça, uma conclusão pela transformação de uma profissionalidade docente. Ela é inerente aos desafios, riscos, tensões, potencialidades e sucessos, tanto no plano da acção pedagógica como da acção social, tendente a integrar a primeira.

Conclusão

À partida para este estudo admitíamos a substância, mais social do que física, de um “local” rural, embora tal não significasse que ocultássemos as suas fragilidades. Assim procedemos diferentemente daqueles que o escamotearam ou ignoraram.

É possível concluir no final pela hipótese do seu adensamento e que arrasta uma outra: precisamente a de que a escola pode ter neste campo um papel preponderante por mais pequena que possa ser. Tal sucede justamente pelo interesse comunitário que a escola suscita, face ao esvaziamento institucional dos territórios. Assim sendo reequaciona-se o significado institucional da escola, não apenas com estrutura de ensino, ou espaço de instrução mas como elo de política social.

O nosso estudo fornece contributos para uma repolitização das questões educativas, como contraponto a visões redutoras e meramente técnicas dos problemas, o que nos parece ser válido tanto para a escola em meio rural como para a escola em meio urbano. A indução do debate político é ainda mais prometedora se tivermos em conta que as potencialidades de intervenção sócio-educativa que constituiu o nosso objecto social de análise, coexistem e se misturam com muitas dificuldades, ou seja, num universo onde abundam as tensões e as descontinuidades.

Finalmente, quanto ao “problema” das pequenas estruturas escolares ficam demonstrados o seu significado social e a sua pertinência sócio-educativa, portanto não sendo o “problema” redutível a uma questão técnica. Esta conclusão apoia-se: i) na alternativa que as pequenas estruturas escolares constituem ao modelo escolar; ii) no significado institucional destas estruturas para a qualificação dos contextos; iii) nos contributos do trabalho nas pequenas escolas para a

formação e socialização das crianças, diversificando as formas de aprender; iv) nos contributos para inflectir a erosão da profissão docente, conferindo, porventura, outro sentido ao trabalho docente.

Para isso foi necessário promover a defesa da escola não para a preservar como um museu, mas para a transformar a fim de, politicamente, se orientar para estes objectivos. Dessa transformação, para elevar o significado institucional da escola, podem fazer parte soluções organizativas alternativas que não passam apenas pela concentração de crianças, mas pela integração da escola em serviços comunitários mais abrangentes como sucedeu numa das aldeias, aliando a educação das crianças à protecção social dos mais velhos e aos serviços recreativos e educativos para os jovens.

Referências

- AMIGUINHO, A. "O centro comunitário de Ouguela". In: CANÁRIO, R.; SANTOS, I. (Orgs.). **Educação, inovação e local**. Setúbal: ICE, 2002. p. 39-50.
- AMIGUINHO, A. **A escola e o futuro do mundo rural**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007. No prelo.
- AMIGUINHO, A.; CANÁRIO, R.; D'ESPINEY, R. "Escolas e processos de desenvolvimento local: o exemplo do Projecto das Escolas Isoladas". In: D'ESPINEY, R. (Org.). **Escolas isoladas em movimento**. Setúbal: ICE, 1994. p. 10-33.
- BAPTISTA, F. O. "Declínio de um tempo longo". In: BRITO, J.P. de et al. (Coords). **O voo do arado**. Lisboa: Museu Nacional de Etnologia, Instituto Português de Museus, 1996. p. 35-75.
- BARROSO, J. **Comentários à conferências de Manuel Sarmiento e Abílio Amiguinho**, Policopiado. ESEP, ICE e Projecto ESTER: Seminário sobre Investigação e Intervenção em Meio Rural; 2003.
- BERGER, G. A investigação em educação: modelos sócio-epistemológicos e inserção institucional. **Revista de Psicologia e de Ciências da Educação**, 3/ n. 4, p. 23-36, 1992.
- CHARLOT, B. "Vers une mutation de la forme et du système éducatifs?", In: CARDI, F.; CHAMBON, A. (Coord.). **Métamorphoses de la formation: alternance, partenariat, développement local**. Paris: L'Harmattan, 1997. p. 207-230.
- DEVELAY, M. **Donner du sens à l'école**. Paris : ESF, 1996.
- DOMINICÉ, P. « La formation adulte en tant que régulateur des itinéraires de vie » **Education Permanent**, n. 138, p. 143-151, 1999.
- FERREIRA, F. I. "A visão escolocêntrica da educação em contexto rural: o mito da concentração e da homogeneidade". **Aprender**, n. 28, p. 84-95, 2003.

Abílio Amiguiinho

GOODSON, I. **El cambio en el currículo**. Barcelona: Octaedro, 2000.

JOSSO, M-C. **Cheminer vers soi**. Lausanne: L'age D'homme, 1991.

LIMA, L. A administração do sistema educativo e das escolas (1986/1996). In: Estudos temáticos, Lisboa: ME/DAPP-GEF, p. 15-96. v. 1, 1998.

MABILEAU, A. "Variations sur le local". In: MABILEAU, A. (Dir) **A la recherche du « local »**. Paris : L'Harmattan, p. 21-28, 1993.

OROFIAMMA, R. "Récits de vie et remaniements identitaires". **Education Permanente**, n. 128, p. 165-175, 1996.

RAYNAL, M. «Le rural terre d'exclusion ?» Porto. **Ville-École-Intégration, Enjeux – migrations-formations**, n. 134, p. 7-10, 2003.

REIS, J. "Interior, desenvolvimento e território". In: PINTO, J. M.; DORNELAS, A. **Perspectivas de desenvolvimento do interior**. Lisboa: Imprensa Nacional, p. 77 – 86, 1998.

SARMENTO, M., SOUSA, T.; FERREIRA, F. **Tradição e mudança na escola rural: estudo de caso**. Lisboa: ME/DAPP-GEF, 1998.

VAN ZANTEN, A. « **L' influence des normes d'établissement dans la socialisation professionnelle des enseignants: le cas des professeurs des collèges périphériques français** ». Disponível em: <http://www.acelfa.ca/revue/XXIX-1/>. Acesso em: 2001.

Correspondência

Abílio Amiguiinho - Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre - Apartado 301 - Portalegre - Portugal.

E-mail: abilioamiguiinho@aeiou.pt

Recebido em 10 de novembro de 2007

Aprovado em 14 de dezembro de 2007