

## **TESTEMUNHOS**



**Prof. Doutor Rui Namorado Rosa**

*Vice-Reitor da Universidade de Évora*

Como moderador desta sessão queria, em primeiro lugar, agradecer o convite dirigido à Universidade de Évora para participar neste encontro, transmitindo ao Senhor Presidente do Conselho Nacional de Educação, na pessoa da sua Secretária-Geral, as saudações do Reitor da Universidade, que me pediu que o representasse.

Como elemento do Conselho Nacional de Educação, agradeço igualmente o convite que me foi dirigido para participar neste encontro.

Educação e meios rurais: problemas e caminhos do desenvolvimento. É esta uma matéria com grande pertinência, que envolve naturalmente todos os escalões da administração pública na sua resolução, muito particularmente a escola enquanto local de encontro da comunidade educativa e de todas as partes interessadas na educação, em particular os docentes e educadores, os alunos, os pais, as autarquias, os interesses económicos, sociais e culturais.

As questões de política geral e as questões de intervenção concreta vão depender do contexto em que as escolas actuam, sendo oportuno questionar sobre o que há de comum e o que há de diferente na actuação dos vários agentes, em contextos diferentes.

Ainda no princípio deste mês se realizou em Lisboa o 5º Fórum das Experiências Educativas da Cidade de Lisboa e, olhando para o programa e para quem lá esteve, poder-se-ia pensar quantas dessas experiências seriam passíveis de ser transferidas para um contexto social completamente diferente. Haverá algumas que o serão, ou que

valerá a pena estudar, outras que deverão ser completamente novas. É provavelmente este tipo de reflexão que urge fazer, de acordo com os meios demograficamente mais rarefeitos e socio-economicamente mais deprimidos, como são, geralmente, os meios rurais no nosso País.

Não me cabe a mim desenvolver o tema. O que será importante e o que todos os colegas estão interessados em ouvir são os testemunhos daqueles que agem no terreno, directamente nas escolas ou acompanhando-as indirectamente, através das experiências pedagógicas, ou no seu envolvimento na formação inicial ou contínua dos agentes educativos. Quais são as suas experiências, as suas reflexões em relação à educação nos meios rurais, na perspectiva do seu desenvolvimento?

Seguindo a ordem estipulada no programa, começaria por dar a palavra ao Doutor Abílio Amiguinho, professor da Escola Superior de Educação de Portalegre.

**Dr. Abílio Amiguinho**

*Escola Superior de Educação de Portalegre*

**Um testemunho em torno da problemática e da intervenção na escola rural**

O testemunho que quero aqui partilhar convosco, como contributo para o debate educativo à volta do tema deste seminário, incide na problemática das pequenas escolas rurais do 1º Ciclo do Ensino Básico (escolas de um ou dois lugares reunindo mais do que um ano de escolaridade na mesma sala). Centra-se na descrição e análise de um projecto de intervenção sócio-educativa que procura construir

soluções, de modo sistemático e continuado, para os problemas que estas escolas enfrentam actualmente.

Trata-se de um projecto em desenvolvimento cujas orientações teóricas e metodológicas, assentam na ideia da complexidade e globalidade das situações problemáticas e da realidade que envolve estas escolas. Perspectiva a situação actual da escola rural não como um mero conjunto de problemas internos ao sistema escolar e ao ensino, ou exclusivamente do âmbito da rede escolar.

O seu ponto de entrada é a consideração da pluralidade de dimensões do problema - de natureza social, económica, cultural e educativa - que, de forma interdependente e interactiva, vão atingindo profundamente e atravessando as dinâmicas, as relações e o quotidiano dos espaços sociais em que estas escolas se integram.

É, pois, partindo destes pressupostos que, conjuntamente com a equipa com quem trabalho, fazemos nossa a preocupação de potencializar e valorizar o trabalho pedagógico e educativo e de animação local das pequenas escolas rurais. Por esta via, tentamos contrariar concepções e práticas que tendem a olhar para estas escolas como tendo perdido a sua eficácia pedagógica, o seu sentido e, principalmente, a razão da sua existência.

### **Situação e problemática sócio-pedagógica da escola rural: a escola arrastada pelo declínio da aldeia ou a pluridimensionalidade de uma crise?**

Actualmente, em todo o país, e de modo particular no Alentejo, em meio rural, é cada vez maior o número de escolas que se vão esvaziando de alunos. Muitos e variados foram os factores que assim o determinaram, associados à evolução sócio-económica dos últimos anos, que foi, assimetricamente, redistribuindo a população pelo território. A ausência de expectativas e o declínio de modos de vida

tradicionais, provocou um êxodo rural que fez com que muitas escolas em muitas aldeias, que na década de 50/60 somavam várias dezenas de efectivos, mesmo centenas<sup>(1)</sup>, não tenham hoje mais do que uma ou duas dezenas.

Num plano administrativo e pedagógico, o estado a que chegou a escola rural, na ausência de qualquer política educativa coerente que atenda à sua especificidade, comporta vários problemas e dificuldades, constituindo o isolamento de professores e alunos a sua face mais visível.

Como escrevemos noutra lugar (Amiguinho, Canário e D'Espiney, 1994), para os professores, trabalhar na pequena escola actualmente é uma tarefa que implica custos, senão mesmo sacrifícios pessoais, familiares e profissionais, agravando ainda mais as condições de exercício da profissão.

Pelo facto de estar sozinho na sua escola, o professor dificilmente pode conceber e elaborar projectos, experimentar práticas inovadoras e o trabalho em equipa e em cooperação com outros profissionais é uma impossibilidade. O receio de correr riscos é ainda maior, a cultura do individualismo e da conformidade na profissão reforça-se e prolonga-se.

Neste caso os problemas que se colocam à participação em acções de formação são ainda maiores, dado que para as frequentar o professor não tem quem o substitua.

---

(1) A escola de Montalvão, no concelho de Nisa, que no início da década de 60 tinha 160 alunos, repartidos por quatro salas, tem, neste ano lectivo, apenas 8 alunos (1 do 1º ano; 1 do 2º ano; 3 do 3º ano e 3 do 4º ano), ocupando (?) uma só sala de aula. Mas a freguesia tem ainda 650 eleitores, o que é revelador do estado da situação.

São quase sempre os professores mais novos na carreira aqueles que acabam por ser colocados nestas escolas. Mais do que um ano de escolaridade por sala, ou mesmo os quatro, é a situação mais frequente e que diverge claramente da situação ideal que constituiu a referência na sua formação inicial. O fosso entre a teoria e a prática é ainda mais pronunciado e o “choque” com a realidade profissional é agravado por estas circunstâncias.

Se a estes factores somarmos outros como a necessidade de percorrer longas distâncias para chegar à escola ou a de passar vários dias afastado das famílias ou ainda a carência de recursos materiais e pedagógicos, teremos o quadro completo de um exercício doloroso e altamente negativo da profissão que produz marcas quase irreparáveis.

Na ausência de qualquer compensação e reconhecimento por parte da administração, resta ao professor, em muitos casos, a consolação do reconhecimento das populações locais, que o encaram como um elo de ligação com a estrutura societal global cada vez mais longínqua.

Esta situação, que se traduz com frequência no absentismo dos professores e numa mobilidade persistente, vai obviamente penalizar os alunos. Irá agravar o seu isolamento, o desfavor da sua comunidade e das famílias, através de uma escola que assim se tende a fechar cada vez mais sobre si mesma, encerrada na sua própria lógica, reduzindo ainda mais o número e a qualidade de interacções de que os alunos podem desfrutar.

É fácil, então, fazer acreditar o argumento de que a escola isolada e com poucos alunos constitui um ambiente “intelectualmente pouco motivante e socialmente pouco educativo” (Bouchat, 1995, p.80), advogar soluções de racionalização de rede escolar (complementadas, na sua justificação, por argumentos de natureza económica, sobretudo em período de contenção de despesas) e de concentração dos alunos em escolas de maior dimensão. Em muitos casos, tal postura por parte

das autoridades equivale a lançar a incerteza sobre as pequenas escolas, a criar a ideia de que são apenas “temporárias, ou sujeitas a constante reapreciação, o que tem nelas um efeito desestabilizador, bem como nas próprias comunidades” (Evans e Huckman, 1995, p. 120)

Nesta voragem de punição das vítimas, a aldeia acaba por perder um dos últimos sinais do reconhecimento da sua existência e da sua identidade como espaço social. Perda que reforça e aprofunda a crise quase generalizada do meio rural, a braços com uma diversidade de problemas, que como refere Yves Jean (1995, p. 34 e sgs.) cabe destacar:

- *Uma ruptura demográfica*, em que a desertificação e o envelhecimento da população, constituem fenómenos mais visíveis;
- *Uma ruptura agricultura/rural*, que se traduz numa dupla crise de identidade: a dos agricultores e da função desses territórios. A agricultura, refere, parafraseando outros autores, “é uma intrusa para o campo”;
- *Uma ruptura habitat/trabalho*. Cada vez mais as pequenas aldeias constituem espaços de residência (que às vezes atraem novos residentes) e cada vez menos espaços de trabalho. Assiste-se a uma quebra da relação social e economicamente significativa entre emprego e população residente;
- *Uma ruptura terra/espaço*. A terra já não é, em muitos casos, o quadro do trabalho, das relações e da produção. Ao solo fértil e produtivo associam-se hoje novas imagens e novas funções.

Acresce a este quadro, mais do que a incapacidade, a impotência, determinada pelas políticas económicas e sociais dominantes, para

rentabilizar estruturas e processos produtivos alternativos localmente ainda com significado, ou a impossibilidade para valorizar endógena e condignamente o que ainda resta de um património cultural e humano ancestrais.

Muitos dos serviços públicos ou sociais encerraram (postos de correio, serviços de saúde e assistência, etc. - mantém-se a Igreja, mas diminui a intensidade do serviço religioso), as estruturas ou associações recreativas, sociais e culturais comunitárias já desapareceram ou perderam o impacto social de outros tempos.

Houee, citado por Jean (1995), identifica todo este desfavor, e a construção desta imagem negativa do rural, como o resultado de uma estratégia concentracionária, de socialização ou de integração selectiva promovida a nível central. Estratégia que acentua o carácter periférico, a desarticulação, senão mesmo a marginalidade do espaço rural - território sem esperança e sem expectativas - ou a exclusão social dos actores.

Nestas circunstâncias parece forçoso admitir que a decisão sobre a escola local, pode decidir igualmente a sobrevivência da própria comunidade. Não surpreende por isso, que hoje se levantem vozes e forças (pais, autarcas e grupos e associações locais) que se opõem a determinadas decisões ou que reclamam a participação nessas decisões. No meio da adversidade, pesem embora os espartilhos ainda há espaço para a contestação e para práticas de resistência que, de forma diferenciada, se tendem a generalizar, conforme reconhece Houee.

A escola rural atravessa, pois, uma profunda crise. A dimensão do problema deverá, por isso, concentrar atenções e não pode, portanto, ficar de fora do debate educativo, nem ser excluída ou minimizada pelas políticas educativas, ou continuar a ser alvo de medidas avulsas

e desajustadas que encaram esta crise de um ponto de vista meramente técnico ou instrumental e de carácter estritamente pedagógico.

Será a crise da escola rural um mero reflexo da crise da ruralidade, ou serão dois vectores de um mesmo problema a exigir respostas e soluções globais e articuladas? Para muitos autores (Chauveau e Gosselin, 1989) a escola não é uma vítima inocente e impotente da deterioração do mundo rural. Ela é um dos componentes duma crise a três dimensões - crise escolar, social e territorial - e à qual a escola pode fazer face actualmente.

Mas, neste contexto, como pode a escola, arrastada por esse fenómeno mais global, quebrar a sua tradicional “deslocalização”, em relação aos espaços comunitários em que se insere, e participar num processo de reconstrução e recomposição social desses espaços? Por outro lado, pode a escola à medida que transforma, melhorando, as suas práticas pedagógicas e didácticas, em articulação com o meio envolvente, de par com outras instituições e estruturas locais, integrar processos de reconstrução de identidades sociais e de dinâmicas sociais? Em que medida estas escolas, pela sua dimensão e características, podem vir a constituir verdadeiros “ninhos” ou centros de inovação pedagógica e educativa? Poderá a escola tornar-se num parceiro ou recurso privilegiado no quadro das políticas e práticas de desenvolvimento alternativo do rural?

São questões que não têm respostas simples, nem soluções pré-definidas. Também não pretendo fazer crer que a escola poderá por si só resolver muitos destes problemas, nem acredito na existência duma relação linear entre manutenção da escola e dinamismo local (D'Espiney, 1994).

Creio, no entanto, que a intervenção que progressivamente se vai construindo, aceitando estes desafios, criando soluções a partir da identificação e análise dos problemas, mobilizando e implicando os

diferentes actores sociais, pode relevar a importância e o significado da escola para a comunidade rural.

### **O projecto em desenvolvimento**

O projecto que se refere neste testemunho, como uma das modalidades desta intervenção, constitui a especificação e adequação regional e local para o Nordeste Alentejano, do Projecto de âmbito nacional designado por Escolas Isoladas: de Obstáculo a Recurso, institucionalmente enquadrado pelo Instituto das Comunidades Educativas e financiado pela Fundação Holandesa Bernard Van Leer.

O arranque do projecto nesta região, remonta a 1991, e também aqui teve a antecedê-lo um percurso marcado por outros projectos - de que o ECO de Arronches é o exemplo - que tiveram a educação e o ensino em meio rural como centro de intervenção. Nele se integraram, desde o início, professores e outros actores que quiseram prosseguir o seu investimento sócio-educativo nesta área, constituindo-se um primeiro núcleo formado por três escolas do concelho de Monforte.

A partir de 1993/1994, com um campo de intervenção mais alargado aos concelhos de Arronches, Campo Maior e Nisa, passou a ser desenvolvido na base de um protocolo entre a ESE de Portalegre e o Instituto das Comunidades Educativas. Estende-se actualmente por um universo de 19 escolas, 56 professores e cerca de 6 centenas de alunos, distribuídos por um total de 6 concelhos (com inclusão este ano de escolas do concelho de Portalegre e do concelho do Crato).

Tal como sucede nas outras regiões do projecto, a ideia central é a do intercâmbio e do trabalho em rede entre as escolas integradas, como forma de contrariar o isolamento de professores e alunos, e o isolamento das próprias comunidades.

No nosso caso, região do Nordeste Alentejano, a unidade e o fio condutor da intervenção é assegurado pela existência de um projecto comum, alicerçado na especificidade económica, social, cultural e educativa da região e nos seus problemas. Tendo como ponto de partida o diagnóstico da situação local, e a referência, a análise e a reflexão do trabalho até aí desenvolvido, potencializando e valorizando parcerias, aprofundando processos e resultados, nasceu, no final de 1993, o Projecto Educativo de Zona “Velhos são os Trapos”.

A ruptura sócio-demográfica provocada pela desertificação e pelo envelhecimento da população, é reconhecida pelo conjunto de actores envolvidos, como o eixo central que estrutura os procedimentos estratégicos, as metodologias e as actividades do projecto na nossa região. Institui os idosos como parceiros e interlocutores privilegiados de um diálogo permanente, e cada vez mais intenso, com a comunidade no seu todo, à procura de soluções para problemas comuns. Participar num processo de promoção social e cultural dos idosos, através do seu protagonismo no acto educativo, articulando escolas e lares/centro de dia de idosos, ao mesmo tempo que se potencializa pedagógica e didacticamente a sua intervenção na escola e na comunidade - e se valorizam os seus saberes e a cultura de que são portadores -, foram estabelecidas como finalidades principais.

No quadro deste projecto comum, grupos de 2, 3 ou quatro escolas, organizados em pequenos núcleos (por concelho), assumiram a responsabilidade de contextualizar na sua área de influência, ou seja na sua comunidade educativa, os seus princípios orientadores e finalidades, adequando de igual modo estratégias e metodologias, concebendo, construindo e desenvolvendo subprojectos próprios.

É o desenvolvimento destes projectos que fornece a substância, os motivos, e define o ritmo, a cadência e a natureza do trabalho em rede. A dinâmica produzida em cada grupo de escolas (que interagem com

maior regularidade) em articulação com as respectivas comunidades, tendo como referência e concretizando os seus próprios projectos, cria espaços e momentos para encontros entre escolas de concelhos diferentes.

Para que um grupo de escolas receba outro grupo de escolas de outro concelho, é necessário um longo trabalho de preparação, que é quase sempre um trabalho de sistematização, valorização, reflexão e análise e avaliação do percurso em torno do seu projecto e do projecto comum. O tempo que antecede o encontro traduz-se, com frequência, em processos e práticas de pesquisa no meio, de professores e alunos, que culminam com a organização de documentação, de roteiros, de guias, de textos de apoio e enquadramento do desenvolvimento do encontro e das actividades que compõem o mesmo<sup>(2)</sup>. Neste trabalho de preparação envolvem-se professores, alunos, idosos, pais, autarcas e outros actores, constituindo momentos fortes de realimentação de cada um dos projectos e das dinâmicas das escolas e comunitária.

No dia marcado para o Encontro, a escola ou escolas onde o mesmo vai acontecer registam uma azáfama e uma presença de alunos inusitada, que contagia, para além dos directamente envolvidos, toda a aldeia. Quase sempre com os idosos como convidados e protagonistas principais, são vários os elementos da comunidade que acabam por se associar voluntariamente à iniciativa.

Após o encontro, os grupos de escolas envolvidas procedem à exploração pedagógica dos acontecimentos e actividades que preencheram o encontro, desempenhando este procedimento uma

---

(2) O mesmo acontece com o grupo de escolas visitante, que encara o encontro como modo de partilhar a experiência de alunos e de professores no interior do projecto, trocando materiais e produções (jornais, brochuras, folhetos, etc) que consubstanciam a actividade desenvolvida.

função transformadora da prática quotidiana no interior da sala de aula. As brochuras, as monografias, os jornais escolares, os folhetos, os materiais produzidos, são posteriormente devolvidos às famílias, através de processos variados, para assegurar a compreensão das características do trabalho e da intervenção.

Para os professores, o encontro constitui uma forma de enriquecer e de alargar um espaço de cooperação entre profissionais do grupo de escolas mais próximo a outros professores de escolas mais distantes e que integram a região.

Ainda numa perspectiva de alargamento de horizontes e de experiências educativas, sociais e culturais de alunos, professores e comunidades, uma outra vertente de intervenção é a do intercâmbio de projectos com a Comarca dos Baldios da Extremadura Espanhola e que fica mesmo ao lado. Retomado mais intensamente no decurso do ano lectivo anterior, este intercâmbio instituiu como momentos fortes um encontro anual de professores (com a apresentação de comunicações sobre os projectos, debates e momentos de convívio e diálogo profissional); um encontro anual de alunos, planificado e programado na base dos encontros entre grupos de escolas atrás descritos; e a publicação de um jornal escolar bilingue com produções dos projectos.

A coordenação do funcionamento deste esquema organizativo está a cargo de uma equipa constituída por dois docentes da ESE e dois docentes do 1º ciclo destacados pelo ICE. A sua função principal é a da ajuda e apoio metodológicos e de acompanhamento formativo sistemáticos, traduzidos por passagens regulares pelas escolas, por contactos e encontros formais e informais. Assim se garantem a orientação geral do trabalho, as sugestões de actividades no decurso dos projectos e de interligação entre escolas, o apoio mais específico ao nível das práticas de sala de aula, a promoção da reflexão e avaliação dos processos, a produção de descritivos e de relatos de

experiências e comunicações pelos professores. A esta equipa cabe igualmente assegurar a articulação institucional entre as estruturas que suportam e constituem o enquadramento local, regional e nacional de desenvolvimento do projecto - ESE, ICE, Administração Educativa, Autarquias, Associações locais, etc.

Instituindo-se inicialmente na base de um intercâmbio mais estritamente escolar, este dispositivo de trabalho pedagógico, de formação e de intervenção sócio-educativa veio alargando e aprofundando progressivamente o seu espaço de acção, a diversidade de actores e comunidades envolvidas.

### **Potencialidades de uma intervenção**

O projecto cuja organização e funcionamento descrevi de forma sintética, que pretende constituir uma reacção estratégica à crise estrutural da escola e do mundo rural, não se fundando em razões meramente circunstanciais ou pontuais (D'Espiney, 1994), pelo tempo que leva de desenvolvimento permite uma reflexão sobre as suas potencialidades de mudança.

Fá-lo-ei a dois níveis: por um lado, destacando o ambiente de inovação pedagógica e educativa, propício à reformulação, melhoria e invenção de novas práticas, que o projecto tende a instituir; por outro lado, salientando o contributo da escola, neste quadro, na instituição de parcerias, na produção de sinergias e a sua participação em processos endógenos de reconstrução de identidades sócio-culturais, de animação, de revitalização do espaço rural e de desenvolvimento local.

1. Argumentos pedagógicos associados à defesa da deslocação das crianças para escolas de maior dimensão, frisam a baixa qualidade do serviço prestado na escola unitária ou de dois ou três lugares, provocada pela heterogeneidade das turmas, em termos de idades,

interesses, ritmos e níveis de aprendizagem. Tributários de um paradigma educativo e de modos de organização pedagógica, associados à génese da escola como instituição de ensino - que Barroso (1991) apelida de “ensinar a muitos como se fossem um só” - contrapõem o agrupamento dos alunos em classes de um só ano de escolaridade. A necessária concentração dos alunos em escolas maiores, garantiria, assim, a unidade, uniformidade e homogeneidade indispensável ao sucesso do ensino, sob a autoridade e condução de um só professor.

Vários estudos e reflexões sobre a problemática da escola rural (Collot, 1994; Alcalá 1994; Mingat e Ongier,1995; Meirieu, 1995; Bouchat, 1995<sup>(3)</sup>), têm vindo a contribuir de forma significativa para pôr em causa esta concepção, sublinhando, justamente ao invés, as potencialidades e a riqueza pedagógica de um ambiente educativo marcado pela heterogeneidade e diversidade, sobretudo quando se assumem práticas pedagógicas descentradas do professor e alargando o espaço educativo da escola.

No nosso caso, um trabalho em rede, metodologicamente apoiado e colectivamente assumido, tem favorecido este ambiente estimulante.

De um ponto de vista curricular, atenua o eventual sacrifício pessoal e os receios individuais, por parte dos professores, de uma prática que

---

(3) A este respeito a autora cita Foucambert, a propósito da crença de que o que é bom para o ensino é bom para a aprendizagem, transcrevendo uma afirmação que consideramos lapidar e, desconcertantemente, óbvia: “Alguém pode imaginar que um bebé possa aprender a falar mais facilmente fazendo-o viver num grupo de bebés que não falam, ou com um adulto que o ensine a falar como se ensina a leitura na escola? Felizmente o bebé vive em contacto com grupos heterogéneos! Neste sentido podemos reear que, na escola, a divisão por ano implique uma heterogeneidade insuficiente e, sem dúvida, será necessário aumentar a diversidade dos grupos multietários” p.78.

exige adequação e procedimentos metodológicos para explorar as vantagens da diversidade. A este respeito uma das professoras dava-me conta, satisfeita, de que os alunos mais velhos, autonomamente, iniciavam os mais novos na exploração do computador, cuja utilização (livremente pelos alunos), lhes tínhamos proposto. Na constatação deste facto é igualmente reconhecido o desenvolvimento da entajuda, da cooperação e da coesão social na turma.

Ajuda a gerir mais coerentemente a quase imposição de uma pedagogia diferenciada, face à diversidade. Duas professoras referiam-me como o trabalho de pesquisa e de organização de materiais para os encontros, ocupavam de forma distinta os diferentes grupos, sob a sua supervisão. Gera-se um clima propício ao trabalho em grupo e ao desenvolvimento da autonomia, que permite um “ensino” quase individualizado. Uma condução do processo de ensino/aprendizagem centrada nas sequências rígidas do programa obstaculiza este tipo de trabalho e impede o respeito pelos diferentes ritmos dos alunos e a expressão dos seus interesses.

Durante os encontros, quer entre grupos de escolas, quer no interior do próprio grupo no desenvolvimento de subprojectos, é proporcionado aos alunos não apenas o contacto e a aprendizagem com outros alunos, mas também o contacto com métodos e formas de trabalho pedagógico-didáctico de outros professores e com outras fontes de conhecimento e saber que o meio proporciona. Este facto, aliado com o anterior, também reconhecido e valorizado por professores e alunos é uma condição, segundo Meirieu (1995), para que o aluno se liberte da influência quase mítica de um só professor, de uma só fonte de saber, de um lugar único de aprendizagem, da utilização de recursos de ensino/aprendizagem estereotipados e de um universo relacional limitado. É por isso que a escola rural, favorecendo uma pedagogia diferenciada, é para o autor o “cadinho” onde pode florescer uma

escola nova que, reconhecendo o direito à semelhança e à diferença, pode formar competências de autonomia e, principalmente, mais do que em qualquer outra, preparar mais adequadamente para o exercício da cidadania.

Para além disso a proximidade de pessoas (não apenas física), de lugares e de problemas (segundo Collot, 1994, o espaço que as outras escolas não têm é ilimitado em meio rural), permite alicerçar um conhecimento e um saber que parte do concreto para o abstracto e uma abordagem funcional dos conteúdos programáticos. São diversificados os exemplos de produção textual e de exploração gramatical, por todas as escolas, que corporizam e potencializam actividades do projecto. O mesmo se pode dizer de aprendizagens ao nível do estudo do meio, da matemática e das expressões, para já não falar da “nóvel” Área Escola.

Num percurso de aprendizagem que não esquece o meio mais longínquo como fonte de saber e outras vivências, por isso se proporcionam oportunidades de aprendizagem que ultrapassam o horizonte da aldeia, considera-se que a apreensão e apropriação daquele, por comparação e relativização, só se torna possível se se domina, pelo conhecimento e pela compreensão, os espaços sociais relacionais mais próximos e que compõem o quotidiano vivencial do aluno.

O trabalho em rede funciona, pois, como o quadro facilitador de processos de inovação, de formação e desenvolvimento organizacional da escola, cabendo destacar:

- *O incentivo ao trabalho cooperativo e em equipa dos professores.* A colaboração institucionalizada contraria o isolamento e o individualismo típicos da cultura profissional dos professores, favorecendo os empreendimentos colectivos difíceis de coordenar e gerir em escolas de grandes dimensões, implicando também mais facilmente as respectivas turmas.

Como sublinha Bouchat: “A cooperação é, efectivamente, mais cómoda a dois, três ou quatro, do que a vinte. Além do mais, ela pode ser facilitada pelo conhecimento mútuo quase imposto por uma forte promiscuidade” (1995, p. 81).

- *A reciprocidade da análise entre escolas e a avaliação que fazem umas das outras.* As escolas enriquecem-se mutuamente pela troca de experiências e projectos, destacando-se como momentos privilegiados deste processo, os encontros entre elas. É de novo Bouchat quem refere que estes acontecimentos “permitem a cada um, crianças e professores, medir e comparar a amplitude e os resultados das suas acções” (1995, p.82).
- *A transformação das escolas à medida que se abrem a outras estruturas e ao meio.* O funcionamento interno da escola como organização é afectado, positivamente, por esta necessidade de cooperação. Outras são as decisões que é necessário tomar e que ultrapassam o quadro burocrático-administrativo. Outros são os actores que participam nas suas decisões e que “invadem” o seu espaço físico (a acção de uma escola em prol da criação de um museu local implicou reuniões na escola para tomar decisões onde participaram autarcas - Presidente da Junta, Vereador da Cultura da Câmara Municipal - provedor da Santa Casa da Misericórdia, pais.). A gestão pedagógica, aberta à participação dos alunos e dos pais, através de plenários e de reuniões, sobrepõe-se a uma gestão meramente administrativa. Também a este nível a escola rural, por ser pequena, permite antever o quadro da renovação da escola como organização. Torna-se mais fácil a multiplicidade de conteúdos e formas de relacionamento que permitirão à escola agir mais sobre o “exterior” e este “agir” mais sobre ela (Calvi, 1995).
- *O processo formativo de professores (alunos e outros actores) que se faz na produção e não no consumo.* A formação

constrói-se no decurso de um processo caracterizado pela resolução de problemas diagnosticados, pela invenção e experimentação de novas práticas e não no consumo de informação. A dimensão reflexiva estrutura-se e organiza-se em torno de momentos informais e formalizados de reflexão e avaliação e na produção de materiais comunicáveis, alimentadores, por sua vez, de outros debates e reflexões em que se envolvem todos os professores do projecto. É privilegiada a troca de experiências e a formação com os pares.

*O acréscimo de competências profissionais e a contribuição para construção de uma profissionalidade docente.* O professor da escola rural, neste projecto, sente-se implicado num processo, que não se define pelo acrescento de mais tarefas às que já desempenha, mas que constitui a reformulação do quadro de exercício de uma carreira plana e rotineira, restringida ao espaço aula e ao trabalho curricular. Sem descurar este trabalho, assume responsabilidades interventivas, críticas e transformadoras do contexto sócio-cultural em que desenvolve a sua acção pedagógica, à medida que transforma positivamente aquele. Como refere Alcalá, o trabalho docente, entendido nesta perspectiva, leva o professor a implicar-se “no conjunto de problemas que determina a dinâmica escolar: a vida e as complexas circunstâncias das crianças e das famílias” (1994, p. 63). É a construção de um novo “sentido” para o trabalho escolar e para o trabalho do professor que está subjacente ao desenvolvimento do projecto (Canário, 1995).

2. A satisfação e o regozijo dos professores de duas escolas - que pude testemunhar - que constituem um pequeno núcleo do projecto, pela concretização de um mini-projecto que culminou com a reconstituição de uma feira tradicional, num lugar a meio caminho entre as duas escolas, parece ser prova do que referi anteriormente. A feira era

outrora uma manifestação de sociabilidade significativa para os habitantes do lugar e das duas aldeias vizinhas, modo de reavivar laços de solidariedade e relações de vizinhança, inscrito nos mecanismos de controlo social, e prática de regulação da rivalidade entre as duas aldeias, sedes de cada uma das escolas. Tal como muitas feiras de outros lugares e aldeias, o “progresso” e a “modernização” fê-la desaparecer.

Associados a pais, a autarquias, feirantes e associações locais, foi este ambiente de festa e funções vincadamente sociais, que os professores, conscientes do problema, quiseram recuperar (tornando-se eles próprios feirantes com os seus alunos: de produtos regionais e, sobretudo, dos produtos por si confeccionados e expostos). A escola proporcionou, assim, um serviço inestimável às comunidades de origem dos seus alunos, tentando contribuir para a solução de um dos seus problemas.

Por outro lado, o lugar onde se realizou a feira é hoje habitado por novos residentes, pais de alunos, que trabalham na sede do concelho (a meia dúzia de quilómetros), para onde diariamente se deslocam. Todos eles, bem como outros novos residentes, participaram activamente e dinamizaram a iniciativa em parceria com a escola e a população local. Também neste caso a escola desempenhou, à sua maneira, tal como refere Jean (1995), o seu papel na integração de novos residentes e na recomposição social do lugar.

A mesma atitude interventiva relativamente aos problemas da comunidade, esteve presente em 1992, quando três escolas do concelho de Monforte, fizeram convergir esforços de professores, alunos, juntas de freguesia, população local e partiram à procura do carteiro! Alunos, como actores sociais, estimulados e apoiados pelos professores, indagaram os efeitos negativos e os transtornos de uma distribuição de correio apenas semanal, escreveram cartas (que demoravam a chegar...), inquirindo os serviços competentes sobre o

ocorrido, assumindo a condição de porta-vozes de uma reivindicação e do sentir global da população, reclamando o carteiro a que tinham direito. Quando o carteiro regressou para a distribuição diária, e para ajudar no pagamento das pensões de uma população envelhecida, como corolário bem sucedido da iniciativa, ficou demonstrado o significado e o impacto de ter uma escola.

Mais recentemente, cada escola, a seu modo, tem contribuído para quebrar o isolamento dos idosos, reavivando laços entre gerações:

- São, com frequência, protagonistas nos encontros, animando ateliers, acompanhando os alunos nas deslocações a outras escolas, contactando idosos de outras comunidades, funcionando como guias nas visitas às aldeias das crianças e professores que vêm de fora, demonstrando os seus saberes aos amigos espanhóis, ou, simplesmente, convivendo com as crianças;
- Ajudam os professores na condução de aulas, implicando a sua presença, comunicando o que sabem e na abordagem de conteúdos programáticos. Passam a perguntar quando podem ser úteis, se a escola não vai ter com eles;
- Reúnem com os professores e alunos, para decidir actividades e combinar iniciativas;
- Participam activamente nas recolhas para a construção de museus locais, em duas escolas;
- Associam-se e dinamizam, com professores, autarquia e uma associação local, numa das escolas, a iniciativa de transformar uma das salas de aula (das duas que constituíam a escola) agora vazia de alunos, num centro de dia para a terceira idade;

- Costuram e confeccionam as roupas e os fatos de alunos e professores para a reconstituição de uma manifestação festiva tradicional, que não se realizava há mais de 50 anos.

Poderia alongar a lista de exemplos de uma participação social útil proporcionada pela escola, que a partir de uma faixa etária se alarga a outros elementos da comunidade. O traço comum a todas as iniciativas e processos é, para além disso, a valorização da cultura local e dos seus saberes que, ao mesmo tempo que promove aprendizagens significativas e socializadoras para as crianças, traz à luz do dia um património ancestral, onde está escrita parte da identidade do lugar ou da aldeia.

Mas esta tentativa de descoberta de novos sentidos para a vida social comunitária, a promoção de espaços e momentos de sociabilidade - que favorecem as relações entre os indivíduos, a vida social, que facilita uma construção do tecido social, factor de dinamismo local (Jean,1995) - , também acontece por outras vias. Por exemplo, quando uma das escolas, reagindo contra a adversidade da burocracia (IPPAR, SEC), congregando diferentes actores locais em torno do projecto, resolve partir para a aventura de construir um museu local, dotando a comunidade de um recurso cultural, recuperando a antiga cadeia da aldeia, outrora vila; ou quando o pároco da aldeia organiza a tradicional procissão, de há 50 anos, em honra de Santa Bárbara, padroeira dos mineiros - então principal ocupação na terra -, envolvendo-se no projecto da escola.

Neste contexto, parece-me haver razões para acreditar com Yves Jean (1995) que, perante a crise da ruralidade, e da política de ordenamento do território para os espaços rurais, a escola constitui um trunfo e uma riqueza que pode favorecer uma nova ruralidade.

### **Nota final**

Permitam-me, para finalizar, enunciar um desejo. Desejo que comporta uma intenção ou visão prospectiva, a culminar este testemunho profundamente marcado pela vivência e pela impossibilidade do distanciamento de um processo que acompanho quase sempre de forma entusiástica e fortemente afectiva:

- que o pensamento complexo que é necessário desenvolver sobre a actual realidade da escola rural se traduza em políticas educativas que dêem espaço, oportunidade e meios para o desenvolvimento de políticas educativas locais alicerçadas na especificidade territorial dos problemas;
- que às intenções concentracionárias, e perspectivas simplificadoras que as sustentam, se substitua a valorização da escola rural, pedagógica, administrativa e financeiramente apoiada.

Torna-se necessário que, também aqui, o Estado assuma o seu papel e as suas responsabilidades, substituindo visões e práticas neoliberais no sistema, dotando a escola das condições e meios para que se transforme em autêntico serviço público, ou centro de recursos local, ao serviço dos seus utentes e por eles gerido. Em suma: para que seja restituído à aldeia um precioso factor de progresso, a sua marca simbólica (Canário, 1995) e de forte carga identitária.

### **Referências bibliográficas.**

- ALCALÁ, M. (1994). “Totalán. Cuando el pueblo entra en la escuela”. *Cuadernos de Pedagogía*, 222, pp. 61-66;

- AMIGUINHO, A.; CANÁRIO, R. E D'ESPINEY, R. (1994). “Escola e processos de desenvolvimento comunitário: o exemplo do projecto das escolas isoladas”, *Aprender*, 15, pp. ;
- BARROSO, J. (1991). “Modos de organização pedagógica e processos de gestão da escola: sentido de uma evolução”, *Inovação*, Vol.4, 2/3, pp. 55-86;
- BOUCHAT, T-M. (1995). “Um dia tipo numa pequena escola rural”, *Cadernos ICE*, 2, pp. 67-84;
- CALVI, J-M. (1995). “A escola uma estrutura em osmose com o meio ambiente”, *Cadernos ICE*, 2, pp. 85-94;
- CANÁRIO, R. (1995). “Escolas isoladas em movimento...”, *ICEinfor*, 1, pp.4-5;
- CANÁRIO, R. (1995). “Nota de apresentação”, *Cadernos ICE*, 1, pp. 37-50;
- CHAUVEAU, G. e GOSSELIN, R. (1989). “L'École et les quartiers populaires. In Chauveau, G. e Duro-Courdesses, L (dirs.). *Écoles et quartiers. Des dynamiques éducatives locales*. Paris: L'Harmattan/INRP, pp. 15-27;
- COLLOT, B. (1994). Escola rural: uma opção”, *Cadernos ICE*, 1, pp. 61-74;
- D'ESPINEY, R. (1994). “Escolas isoladas: uma problemática de rede escolar ou pedagógica?”, *Cadernos ICE*, 1, pp. 37-50;
- EVANS, A. e HUCKMAN, L. (1995). “O agrupamento em rede: uma solução para as pequenas escolas? “, *Cadernos ICE*, 2, pp. 111-131;

- JEAN, Y. (1995). “Estado, escola e crises dos espaços rurais”. *Cadernos ICE*, 1, pp. 37-50;
- MINGAT, A. e OGIER, C. (1995). “Elementos para uma nova reflexão sobre a escola primária em meio rural”. *Cadernos ICE*, 2, pp. 33-48;

**Dr. Manuel Pedro Gonçalves**

*Docente da Escola Superior de Educação de Beja*

O testemunho que venho aqui trazer resulta do trabalho de investigação que fiz para uma universidade francesa, orientado em Portugal pela Professora Conceição Alves Pinto e em França pelo Professor Georges Lerbet.

Foi um trabalho feito numa escola do meio rural, isolada, situada no concelho de Ourique, e que designei por Escola de Aldeia do Sado. Usei outra escola para comparação, que designei por Escola de Aldeia Branca. Fiz o meu estudo nesta escola porque, a partir do ano lectivo de 1982-83, se verificou um anormal índice de sucesso escolar, contrariamente àquilo que era a norma e a tendência do país, do distrito, do concelho e, naturalmente, das escolas isoladas, com tendência para o agravamento dessa taxa.

Este quadro apresenta os índices de sucesso escolar na altura. Marquei dois períodos, um correspondente a um ciclo de escolaridade antes de 82-83 e um outro correspondente a outro ciclo, depois de 82-83. Vê-se que na primeira fase, em Portugal, antes desta data, os índices de sucesso se situavam nos 59% na 1ª fase e nos 73% na segunda, portanto a maior filtragem era feita na primeira fase. No distrito de Beja esses valores eram mais baixos, no concelho de Ourique mais baixos ainda. Na escola que usei para comparação os índices de

sucesso eram de 34.7% e 53.6% respectivamente, na 1ª e 2ª fases, e na escola de Aldeia do Sado, curiosamente, os índices de sucesso a partir de 82-83 situam-se nos 91% na primeira fase e 96% na segunda.

Através do método das coortes agregadas, pode ver-se que, antes de 82-83, num ciclo de escolaridade, de 26 crianças entradas na escola, apenas 8 terminaram a escolaridade sem qualquer repetência, 5 terminaram com uma repetência, 4 terminaram com duas e 1 terminou com 3 repetências. Saíram desta escola, durante este ciclo de escolaridade, 7 alunos, não entrou nenhum, e 1 abandonou a escola.

Nos anos após 82-83, o período correspondente à presença desta mudança, de 11 alunos entrados 10 terminaram a escolaridade com zero repetições e apenas 1 aluno repetiu no 4º ano, por razões estranhas aos seus conhecimentos, para poder transitar para o 2º ciclo, isto é, houve solicitações da família para que esta criança continuasse na escola para acompanhar um irmão mais novo.

O que aconteceu para que este fenómeno de sucesso se tivesse verificado?

A professora chegou a esta escola isolada, num meio em que estava tudo por fazer, onde o mobiliário era pouco atractivo e as condições de trabalho mínimas. Referiu-me que os alunos dificilmente olhavam para ela de frente, apáticos, cansados porque vinham dos montes da periferia, e traziam algo para comer durante o período do almoço, geralmente algo feito no dia anterior.

Depois de ponderar a possibilidade de resolução deste tipo de problemas, a dita professora tentou implementar aquilo que, mais tarde, se veio a chamar o projecto em torno da alimentação. Pediu aos pais que colaborassem no que lhes fosse possível - azeite e legumes - e passou a distribuir diariamente às crianças uma sopa quente. Tal acto implicou uma série de negociações com os órgãos do poder local,

compromissos com as famílias e a tentativa de, a curto prazo, começar a tornar independente aquele espaço chamado de cantina.

Foi então para o efeito criada uma horta pedagógica, em que todo o processo era feito pelas crianças. Houve o cuidado de chamar técnicos que pudessem acompanhar a evolução das culturas, foram chamadas pessoas do meio local, num emparelhamento entre o conhecimento científico e o conhecimento empírico.

As questões discutidas na escola em torno desta temática eram levadas para casa e, à noite, faladas com a família, coisa que de um modo geral não acontece em termos dos conhecimentos transmitidos e aquilo que são os interesses da família ou as suas conversas ao serão.

Fizeram criação de animais e, a partir de determinada altura, não só conseguiram garantir a autonomia do funcionamento da cantina de modo a poder servir diariamente uma refeição completa, como conseguiram também colocar os excessos à venda no mercado, o que implicava saber os valores de comercialização e fazer cálculos rigorosos. Quando se retiravam os alhos da terra, estes eram pesados, calculava-se o preço do quilo e as margens de lucro para posteriormente serem postos à venda. O registo pormenorizado e constante destas operações era executado através de instrumentos feitos no momento para essa finalidade e trouxe, ao nível das aprendizagens, uma certa consistência e uma possibilidade de aproximar os interesses da escola com os interesses da cultura do meio.

As pessoas do meio participaram de uma forma muito activa, nomeadamente elementos da terceira idade. Contarei o caso de uma senhora que vivia sozinha num monte a cerca de 2 km da escola, distante de todos os seus familiares, partidos para a grande cidade. Num levantamento que as crianças fizeram sobre o número de pessoas que habitava a freguesia e os escalões etários em que se situavam, esta

senhora ofereceu-lhes, para um movimento que acontecia no final do ano, a feira das escolas (uma mostra daquilo que se fazia na escola e que se realizava na sede do concelho), uma peça de linho feita por ela quando ainda podia trabalhar, elaborada a partir da plantação do linho até ao produto final.

A escola pegou nesse processo, revitalizou-o, montou todo o processo de produção do linho desde da plantação, secagem, até à peça final e essa senhora, que nunca tinha entrado num estabelecimento de ensino, ia à escola dar lições às crianças. Aqui a escola desempenhou um papel importantíssimo, criando naquela pessoa uma nova esperança de vida.

Ocorreu, ainda, um outro caso dum senhor que ofereceu uma cadeira artesanal para essa feira e que, nesse evento, recebeu uma encomenda de 40 a 50 cadeiras, pelo que teve praticamente que montar uma mini-empresa para conseguir dar resposta aos pedidos.

Esta escola, que à partida não tinha qualquer meio, conseguiu fazer um mini-laboratório, adquirindo uma estação meteorológica, um microscópio, uma arca frigorífica, um frigorífico, um fogão, um computador, uma máquina de escrever, etc., etc.

Consegui captar, com alguma sensação de estranheza, no período intermédio, crianças que apanharam a situação anterior e a actual; com a nova professora, nunca mais reprovaram, acabando linearmente o 1º ciclo. Curiosamente, fazem linearmente o 2º ciclo, sem qualquer repetição e, quando mais tarde os entrevistei, já com 17 anos de idade, estavam todos a trabalhar e a estudar à noite. Na ocasião, dois desses indivíduos disseram que, ao fim de dois anos de andarem na escola, ainda não sabiam fazer o nome deles.

Está aqui patente mais uma atitude da escola no que respeita à promoção dos valores da pessoa, ou seja, estes indivíduos eram

anteriormente potenciais agressores da escola, no entanto, naquela altura da sua juventude, para além das suas tarefas laborais diárias, estudavam à noite, deslocando-se para a sede do concelho e regressando para a aldeia depois da jornada de trabalho e de estudo.

É tudo muito bonito. O ambiente era de festa, mas podia-se duvidar da existência de algum facilitismo na avaliação do trabalho por parte da professora. Que validade tem um processo destes, enquanto aquisição de conhecimentos por parte dos alunos, do ponto de vista não só académico, mas também do ponto de vista educativo? Para além da dimensão do saber, havia também, eventualmente, uma dimensão de ser e de saber ser?

Então, para tirar dúvidas no que respeitava à avaliação utilizada pela professora, fui ao 2º ciclo e tentei ver como é que tinham sido os percursos escolares desses alunos. Verifiquei que, antes desta professora lá chegar, de 20 alunos que terminaram a escolaridade, há 1 aluno que já não se inscreve no 2º ciclo e apenas 14 conseguem terminar, havendo no 6º ano 5 repetições.

Na situação dos alunos que fizeram o 1º ciclo com esta professora, de 16 alunos saídos, os 16 inscreveram-se no 2º ciclo e os 16 terminaram a escolaridade, tendo havido apenas 2 repetições no 2º ano do 2º ciclo, o que quer dizer que, à entrada no 2º ciclo, não houve qualquer choque em termos de conhecimentos entre aquilo que traziam os outros alunos e estes.

Em relação à escola de Aldeia Branca, os seus alunos faziam a escolaridade em seis anos e meio, termos médios, enquanto que os alunos de Aldeia do Sado a faziam em quatro anos, portanto sem qualquer ano perdido.

Numa perspectiva economicista da educação, talvez estes valores venham tornar económicos processos que aparentemente o não são.

**Eng.º Germano Bagão**

*Escola Básica Integrada de Cuba*

Neste espaço dedicado aos testemunhos, tentarei mostrar o complexo processo de construção duma nova realidade educativa, que se concretiza e se aprende a ela própria pela proximidade que tem com os seus resultados.

A EBI Fialho de Almeida, de Cuba, nasce no segundo ano de implementação da experiência consignada no Despacho Normativo n.º 19/SERE/SEAM/90. Corria então o ano lectivo de 1991/1992.

A abrangência do seu Território Educativo é o concelho de Cuba, que se situa a 18km Norte de Beja e é um dos mais pequenos do distrito, com uma área de 18.000ha.

Actualmente pertencem a este concelho além da freguesia/sede de concelho, as freguesias de Faro do Alentejo, Vila Alva e Vila Ruiva, e o lugar denominado de Albergaria dos Fusos; a Escola Básica Integrada Fialho de Almeida de Cuba engloba as antigas Escolas Primárias e os Jardins de Infância de todo o concelho e a ex-Escola C+S de Cuba.

Os últimos dados do Instituto Nacional de Estatística (1991) estimam a população do concelho em 5.434 habitantes, distribuída por 2.669 homens e 2.765 mulheres.

Um dos principais problemas com que a região se debate é a perda de população, tendo o concelho perdido 4,3%, relativamente a 1981. Esta perda de população é devida à corrente migratória para os grandes centros urbanos, à emigração e à baixa taxa de natalidade.

Este fluxo migratório não é de estranhar numa região em que a principal actividade da população activa está ligada à agricultura. A mecanização crescente das últimas décadas levou à diminuição massiva dos postos de trabalho.

Longe vão os tempos em que o alqueive, a sementeira, a monda e a ceifa eram feitas à força de braços e muito suor. Tendo-se substituído a mão-de-obra por máquinas, o homem do campo sem terras, é obrigado a partir em demanda de trabalho. Deste modo, hoje o concelho apresenta uma população envelhecida.

A taxa de analfabetismo é muito elevada, em 1981 era de 35,4%, abrangendo principalmente os mais idosos.

Actualmente, a população activa reparte-se em assalariados camarários, a C.M.C. é o principal empregador do concelho, em trabalhadores rurais, em funcionários dos serviços e comércio, no concelho ou na sede de distrito (53,9% da população activa trabalha no sector terciário) e em pequenas unidades industriais (23,13%), cujas principais actividades são: carpintaria, serralharia civil, produtos alimentares e moagem.

Nesta área e neste contexto sócio-económico a organização da **Escola Básica Integrada Fialho de Almeida de Cuba** engloba as seguintes modalidades de ensino:

- A Educação pré-escolar;
- A Educação escolar;
- Ensino Básico (1º, 2º e 3º ciclos);
- Modalidades especiais de educação escolar;
- A Educação especial;

- O Ensino recorrente de adultos (1º, 2º, 3º ciclos e ensino secundário);
- Educação extra-escolar;
- Cursos sócio-educativos (corte e costura, bordados e tapeçarias de Arraiolos,...)

Reconhecendo que uma EBI reúne condições privilegiadas para assumir a função de centro local de educação básica, tendo como missão a promoção do nível educativo de toda a população, valerá a pena referir, ainda que brevemente, a experiência da minha escola na questão agora em debate, isto é, Educação e Meios Rurais: Problemas e Caminhos do Desenvolvimento.

O horizonte que inicialmente se desenhou levou professores, pais e encarregados de educação, a aceitarem com agrado a ideia de que alunos mais novos poderiam beneficiar de novos recursos como aulas de educação física num espaço próprio e bem apetrechado, ou a iniciação ao ensino precoce de uma língua estrangeira.

Mas para que esta escola aderisse à experiência E.B.I., o argumento decisivo que levou a grande maioria dos agentes envolvidos a apostar no sucesso da mesma, foi sem dúvida a real possibilidade de se conseguir uma integração efectiva que pudesse esbater a compartimentação em que se encontrava o *chamado ensino básico*, bem como a percepção de que existia uma possibilidade de rentabilizar e dinamizar os recursos educativos existentes na escola C+S. Estas perspectivas permitiram ambicionar um desenvolvimento mais harmonioso para os jovens do concelho, e constituíram o aliciante que mobilizou a comunidade educativa para os novos e acrescidos esquemas de trabalho, e que permitiu vencer alguns fundados receios.

Porém, reconhecemos hoje que o nosso processo de integração foi em primeiro lugar um processo de aproximação profissional, e depois um processo de aproximação afectiva, tendo sido da dialéctica espontânea que essas duas dinâmicas geraram que nasceu o voluntarismo de grande parte do corpo docente e pessoal auxiliar, sem o qual não teria sido possível ultrapassar as barreiras, tanto do nosso espaço físico, como as psicológicas.

A experiência de Cuba foi iniciada com a deslocação de duas turmas do 1º ano para um bloco da antiga C+S (serão estas as primeiras crianças fortemente identificadas com uma só escola), mantendo-se as restantes sete turmas nos edifícios das Escolas ex-Primárias. Só as duas turmas fisicamente integradas usufruíram da iniciação à Língua Estrangeira, mas toda a população escolar do 1º ciclo de Cuba beneficiou com o acesso às actividades de Educação Física, Educação Musical, Educação Visual, Têxteis e Hortofloricultura.

No primeiro ano de experiência, a elaboração conjunta do Projecto Educativo e do Regulamento Interno da Escola, funcionou como impulso para que todas as actividades a eles inerentes fossem partilhadas pelos três ciclos.

Os serviços administrativos a nível do 1º ciclo, até então prestados pela Delegação Escolar, passaram para a responsabilidade da E.B.I.

As competências da Delegada Escolar foram transferidas para o Conselho Directivo que actualmente integra um Vogal, representante eleito do 1º ciclo, o que permite praticar uma gestão mais adequada às necessidades.

Se de início a experiência parecia correr bem a nível pedagógico, já o mesmo não se passava a nível das condições físicas da escola. Mesmo beneficiando de algumas intervenções de reforço, a escola sede não possuía as condições indispensáveis à prática de um ensino de

qualidade, tal é a falta de espaço, e o mau estado de conservação das estruturas básicas. É evidente que esta não foi uma situação criada com o advento da E.B.I., mas a vinda das turmas do 1º ciclo foi um agravante para a gritante falta de espaço com que nos debatíamos.

É assim que quase passados estes primeiros 4 anos de experiência, e agora com ideias mais amadurecidas, começa a já não nos parecer de uma importância decisiva a concentração física dos alunos. Ela é sem dúvida desejável e positiva, mas só quando se puderem dar a todos condições materiais adequadas.

Entendemos também que essa união desejada de todos os alunos no mesmo espaço é apenas válida para os da mesma localidade, não implicando uma concentração física de todos os alunos da, e na E.B.I.. Isto porque em todas as freguesias e lugares existem escolas do 1º ciclo que têm um forte peso local, pois são a grande fonte de vida para essas comunidades. Trazer esses alunos para a Escola Sede seria cavar ainda mais fundo o isolamento a que essas pequenas localidades estão votadas. A integração nestes casos passou por uma estratégia diferente. Foram efectuadas reuniões de sensibilização em todas as freguesias do concelho, envolvendo pais, encarregados de educação, elementos do concelho directivo e autarquia, que de imediato disponibilizou o autocarro camarário durante um dia por semana para transportar estas crianças à Escola Sede.

Reunimos assim as condições para desencadearmos a integração territorial das escolas periféricas, para o que se desenvolveu um esquema de encontro trisemanal entre toda a população escolar de cada freguesia e a sede do concelho. Durante todo o dia de 6ª feira, estes alunos das freguesias usufruem, tal como os da sede, de actividades de Educação Física, Educação Visual, Têxteis, Hortofloricultura, Iniciação à Língua Estrangeira, Educação Musical, Informática e Laboratório de C.N.

Esta foi uma aposta ganha desde logo, pois a reacção destas crianças foi de um espantoso entusiasmo, reflectido nos seus insistentes pedidos de regresso.

Como já o referimos antes, foi a experiência das experiências que nos permitiu reflectir em conjunto sobre o caminho que a E.B.I. estava a tomar. Foi dessa reflexão que nos veio a convicção de que a concentração física é apenas um elemento de uma teia mais complexa que se começou a desenhar, e que tomará corpo num conceito mais abrangente. Assim a E.B.I. poderá vir a constituir-se, e é esse o nosso desejo, num *Centro Local de Educação Básica*, que congregue todos os níveis de ensino e agentes envolvidos, passando pelas estruturas de apoio sócio-educativo, desde o Jardim de Infância ao Ensino Recorrente de Adultos. A finalidade de uma E.B.I. será então a procura de uma articulação entre os vários níveis e tipos de ensino, pelo que a palavra integração adquire o seu significado na criação de uma cadeia de inter-relações que potenciem a diluição das barreiras provocadas pelas transições de ciclo, assegurando uma oferta e uma continuidade da acção educativa, e unificando o território educativo sobre princípios comuns assegurados pelo Projecto Educativo.

Pretendemos que a E.B.I. seja um espaço de crescimento em harmonia, um espaço comum a todas as idades, onde todos acabarão por estar ligados entre si por laços que se podem começar a formar desde a mais tenra idade e em que as actividades escolares podem e devem contar não só com os recursos que existem intra-muros, mas também com os contributos que o meio oferece, pois eles podem enriquecer o processo de ensino/aprendizagem.

No Conselho Pedagógico têm assento, para além de todos os que a lei contempla, dois elementos que representam o 1º ciclo, um que representa a Educação pré-escolar e representantes do Ensino Especial, de Educação Recorrente, da Autarquia, da Associação de Pais e Encarregados de Educação e dos Serviços de Psicologia.

Neste 4º ano de experiência o corpo docente encontra-se sensibilizado para dar os primeiros passos na integração curricular.

Apesar de já existirem concepções sobre os passos a seguir para se conseguir uma integração efectiva, a integração curricular não foi preocupação relevante, nos anos antecedentes, antes o foi sentir as reacções e perceber necessidades, o que permitiu criar hipóteses de trabalho e gerar algumas dinâmicas que anunciaram esse mesmo desafio da articulação curricular.

Na realidade, os professores dos diferentes ciclos agora em muito mais estrito contacto pessoal sentem a necessidade de promover encontros e reuniões de trabalho, com o objectivo de troca de impressões, da detecção de dificuldades, no fundo, de uma mais precisa definição do percurso escolar de cada aluno.

Essas reuniões evoluíram para a definição de um programa de objectivos/conteúdos essenciais, tanto a nível do grupo disciplinar para os três ciclos, como por grupo disciplinar por ciclo e culminarão na articulação vertical entre os três ciclos, tarefa ainda nos primeiros passos.

Efectuaram-se também reuniões entre os professores do primeiro ciclo e os educadores de infância para melhor articular o trabalho desenvolvido pelos mesmos.

Convém referir que até ao momento, tanto a Direcção Regional de Educação do Alentejo, como o Centro de Área Educativa do Baixo Alentejo e Alentejo Litoral, têm apoiado e estimulado este tipo de modificações orgânicas, o que muito tem contribuído para os bons resultados obtidos.

Como já afirmámos acima, o Projecto Educativo é um instrumento unificador e orientador da nossa acção educativa. De facto,

entendemos que a elaboração de um Projecto Educativo de uma E.B.I., deve ser um trabalho conjunto entre todos os graus de ensino, constituindo-se como um elo de ligação e de fortalecimento dos vínculos já existentes. Sem pretender subjugar interesses e motivações próprias de cada nível etário, entendemos que o Projecto Educativo deve ter uma finalidade comum, ou melhor, deve ser orientado por objectivos gerais comuns a toda a comunidade educativa, objectivos que pretendem divulgar projectos e experiências de desenvolvimento local em meios rurais, com realce para as vertentes da educação/formação.

A realização das várias actividades a eles inerentes conduzem:

- A actividades conjuntas;
- À participação de pais e encarregados de educação;
- Ao envolvimento das autarquias;
- Ao envolvimento da comunidade local;

São disto exemplo (irei enunciar só os que consideramos mais significativos):

- A recriação de como se festejavam os Santos Populares no Alentejo há 50 anos;
- Actividade que se realizou no ano lectivo 92-93, da responsabilidade de professores, auxiliares de acção educativa e avós dos alunos, dirigida a toda a população e em especial aos mais jovens;
- A participação da escola, no ano lectivo de 93-94, na Feira Líder, onde o pavilhão animou todos os dias do evento com produções da escola ou pela escola orientadas, tendo-se

tornado o local mais frequentado e querido não só pela população do concelho, mas também pelos muitos visitantes, que aí apreciavam a qualidade do trabalho educativo que se pratica na nossa E.B.I.

- A participação da escola, no ano lectivo de 93-94, na campanha África Amiga onde toda a comunidade escolar, a autarquia, todos os agentes sócio-culturais e a população de Cuba levaram a efeito uma série de iniciativas (sessão de fados, ciclocross, variedades com os grupos de Cuba, concerto de música rock) com a finalidade de angariar fundos para a referida campanha.

Presentemente encontra-se em apreciação, pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional, um Projecto de Formação Profissional Especial em Cuba elaborado pela Associação Terras Dentro e pela nossa escola, com apoio da Câmara Municipal de Cuba, e que visa a formação polivalente nas áreas de:

<p>Curso de Formação Polivalente em:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tecelagem e costura decorativa</li> <li>- Pintura em vidro e azulejo</li> </ul>	<p>Associação Terras Dentro</p> <p>AXI-SUL</p> <p>I.E.F.P.</p> <p>EBI de Cuba</p> <p>C.M. de Cuba</p> <p>População</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- elevar o nível educativo da população</li> <li>- promover e incentivar a criação do próprio emprego</li> <li>- fomentar uma formação de base profissionalizante que se traduza na obtenção de uma qualificação profissional</li> </ul>	<p>Maio/95 até finais de 1996</p> <p>(Curso com a duração de 18 meses)</p>
---	--	---	--

Como membro de pleno direito da comunidade, tem a escola que afirmar a sua identidade. Isso implica que não pode pensar

principalmente nela própria, mas sim no que pode fazer pela comunidade.

Falar da escola ao serviço da comunidade não é simples enunciado moral. É um imperativo de dignidade da escola, como instituição capaz de estabelecer compromissos de mútuo benefício com a comunidade.

É assim que captando os interesses dos jovens, promovendo o envolvimento comunitário e melhorando a oferta educativa, se previne o abandono escolar e criam-se condições de um melhor futuro para um concelho carenciado de propostas que visem o seu desenvolvimento. A integração da escolaridade obrigatória num único modelo organizacional, deve constituir um patamar para uma integração mais vasta, tendo sempre em conta a realidade envolvente. Acreditamos mesmo que terá que ser este o futuro do sistema educativo, sob pena de continuarmos a perpetuar uma escola de costas voltadas para a realidade.

As E.B.I. podem desencadear oportunidades insuspeitadas de articulação de interesses de pais, de autarquias, de empresas, de colectividades e associações culturais, de instituições de solidariedade social, ou seja, de tornar a educação cada vez mais um desígnio dos portugueses e cada vez menos um desígnio do Ministério da Educação.

De uma forma sintética esta é a nossa forma de olhar para uma experiência que nos é grata e que pretendemos continuar a desenvolver, pois embora recente, já permite antever o seu papel positivo na promoção do sucesso educativo.

**Prof. Norberto Patinho**

*Área Escolar de Portel*

Estava preocupado por não trazer um texto escrito para este encontro; no entanto, estou agora mais preocupado em, face ao tempo disponível, conseguir, de forma sintética, relatar-vos a minha experiência na Área Escolar de Portel.

A Área Escolar de Portel surgiu devido à experiência do novo modelo de gestão e dela fazem parte um conjunto de estabelecimentos do 1º ciclo e do pré-escolar. Podemos compará-la a um grande estabelecimento de ensino com vários pólos dispersos pelo concelho de Portel.

Portel é muito mais que o cantar alentejano. Portel são também as pessoas, as crianças, é um futuro incerto numa região extremamente deprimida.

Portel é um concelho do distrito de Évora, de que dista 40 Km, tem pouco mais de 600 Km<sup>2</sup>, 8 freguesias e está sujeito a um intenso processo de despovoamento, com uma rápida diminuição e envelhecimento da população residente. O decréscimo populacional é superior ao do distrito de Évora, a estrutura etária é extremamente envelhecida (a pirâmide está quase invertida), a densidade populacional é muito inferior à do próprio distrito que, já por si, é baixa, e a estrutura económica está sobretudo ligada ao sector primário - 66% da população está-lhe directamente ligada, 14% ao sector secundário e 20% ao sector terciário.

O nível de instrução é resultado de um concelho deprimido - 17% da população tem qualificações superiores ao ensino primário, 1.7% tem curso superior e o analfabetismo é bastante significativo, com especial incidência na população com mais de 35 anos, onde cerca de 55% é analfabeta.

A Área Escolar, conforme dizia, é um agrupamento de 12 Núcleos, denominação dada às anteriores escolas do 1º ciclo e aos jardins de infância. São sobretudo Núcleos de 1 e 2 lugares docentes.

Na sua grande parte situam-se em freguesias de cerca de 500 eleitores, com aproximadamente 800 habitantes e têm este ano escolar uma frequência que varia entre os 20 e os pouco mais de 30 alunos. No próximo ano vão ser certamente muito menos. Há cerca de 10 anos, o concelho de Portel tinha cerca de 600 alunos no 1º ciclo e, neste momento, tem pouco mais de 300.

O nível de instrução dos pais destas crianças não é muito díspar do nível da população do concelho, o que surpreende pois estamos perante um nível etário que se situa entre os vinte e poucos anos e os trinta anos de idade. Num universo de pouco mais de 300 alunos, 123 pais não têm a quarta classe, 498 têm apenas a quarta classe, 184 o sexto ano, 53 o nono, 30 o décimo segundo, 14 um curso médio e um único pai tem um curso superior.

Quanto à profissão, como seria de esperar, 237 são trabalhadores agrícolas e as domésticas/desempregadas (as senhoras costumam trabalhar 2 a 3 meses no ano), são 243. No comércio e construção civil contamos, respectivamente, 69 e 68 pais.

O novo modelo de gestão que nos encontramos a experimentar faz uma separação clara entre direcção e gestão. A direcção é assumida por um Conselho de Escola, no caso concreto, por um Conselho de Área Escolar que é constituído por 7 membros da classe docente e por 7 membros da comunidade - 3 pais, um representante da autarquia, representantes dos interesses sócio-económicos e culturais e um representante do pessoal auxiliar, o que dá um certo equilíbrio entre os membros docentes e os não docentes.

O órgão de administração e gestão é unipessoal. O director executivo é coadjuvado por adjuntos, consoante o número de lugares docentes e de alunos. Um adjunto no caso de Portel.

Na Área Escolar passou a existir o Conselho Administrativo, com funções idênticas às que tem nos outros níveis de ensino. Este órgão, assim como o orçamento, não existiam nos estabelecimentos do 1º ciclo e de educação pré-escolar.

Passou também a funcionar o Conselho Pedagógico, órgão de orientação educativa semelhante ao criado para os outros níveis de ensino, com a particularidade de nele terem assento todos os coordenadores de núcleo (designação dada aos responsáveis pelos Núcleos e que no novo modelo substituem os anteriores directores de escola e de jardim de infância).

Não me sendo possível entrar em muitos pormenores sobre o que se passa na minha Área Escolar, vou tentar transmitir-vos a minha opinião pessoal sobre alguns aspectos da experiência, utilizando para tal contributos de diversos membros dos órgãos criados e já citados: representante da autarquia, pais, docentes, etc.

É opinião unânime que este modelo contribui significativamente para uma nova atitude do professor do 1º ciclo. A grande preocupação de dar, acima de tudo e em primeiro lugar, cumprimento às ordens que chegam à escola através de circulares ou via telefónica, fazendo do docente um verdadeiro funcionário público, tende a ser substituída por uma nova atitude profissional em que acima de tudo estão os alunos e o seu sucesso educativo.

O professor do 1º ciclo é chamado, diariamente, a resolver inúmeros problemas que saem fora da esfera do que deveriam ser as suas competências. Se por um lado este facto contribui para manter um diálogo estreito e constante com a comunidade, por outro, rouba-lhe

imenso tempo, o qual é fundamental para a mudança desejada no sentido da construção de verdadeiras escolas/comunidades educativas.

Este modelo contribui de forma significativa para a quebra do isolamento dos docentes, contribui para uma maior participação na vida da escola e incentiva o trabalho em grupo, invertendo um pouco a cultura de dependência hierárquica (o professor isolado está sempre muito dependente do seu superior) existente ao nível do 1º ciclo e também, ainda que forma menos acentuada, ao nível da educação pré-escolar.

Era minha intenção dar-vos a conhecer situações práticas que têm resultado da experimentação do novo modelo de gestão, o que se torna difícil face ao pouco tempo de que disponho. No entanto posso dar-vos o exemplo da educação pré-escolar.

Sentindo a necessidade prioritária de conseguir a abertura de mais jardins de infância nos meios rurais, para que às crianças, à partida desfavorecidas por aí terem nascido, sejam proporcionadas condições favoráveis ao seu desenvolvimento, garantindo-lhes igualdade de oportunidades, foi possível fazer sentir, às entidades competentes, que a Área Escolar de Portel considerava esta questão prioritária e, através do diálogo, da nossa pressão, com a colaboração dos serviços regionais e da Câmara Municipal, resolveu-se o problema. Neste momento temos uma cobertura de quase 100% de todo o concelho com educação pré-escolar, seja através do oficial, particular ou da itinerância. Este tipo de intervenção só foi possível por nos encontrarmos organizados, pois, de forma isolada, seria muito mais difícil sensibilizar as entidades competentes.

No diálogo com o poder regional sentimos que passámos a ter uma posição bem mais forte. No diálogo com as autarquias existe uma nova dimensão. É um todo que fala, há outra legitimidade. A própria Câmara Municipal, através do vereador que a representa no Conselho

de Área Escolar, já manifestou que considera a Área Escolar um parceiro com quem a autarquia conta na luta pelo desenvolvimento do concelho.

Temos vivido algumas experiências que serão semelhantes às da E.B.I. de Cuba. Apesar de se tratar de uma área escolar, não perdemos de vista a filosofia da escola básica integrada. Incentivámos e foi-nos possível levar a cabo a constituição de uma associação de escolas que tem como objectivo melhorar a articulação, facilitando a transição dos alunos, entre o 1º e o 2º ciclos. Assim, de forma regular, todos os alunos que frequentam os 3º e 4º anos de escolaridade nos diversos núcleos do concelho, têm apoio de docentes do 2º ciclo em áreas como a iniciação a uma língua estrangeira, a expressão motora e a expressão musical. Este apoio verifica-se através da deslocação daqueles docentes ao núcleo do 1º ciclo, como sucede na sede do concelho, ou através da deslocação das turmas à EB2,3, o que sucede com todos os alunos das restantes sete freguesias. Estes alunos, no dia em que se deslocam à EB2,3, almoçam no refeitório e começam a integrar-se num espaço que vão frequentar nos anos seguintes.

É de salientar o empenho e o contributo indispensável da autarquia que, semanalmente, nos põe o autocarro à disposição para o trajecto, desde e até à sede do concelho, que assume as despesas com as refeições dos alunos e que diariamente nos cede carrinhas, para um grande número de outras actividades.

Uma experiência que nos fez sentir algumas das vantagens deste novo modelo aconteceu em Vera Cruz.

Vera Cruz é uma das freguesias mais envelhecidas do concelho, onde a falta de postos de trabalho, leva grande parte da população activa a sair em procura de emprego.

Os professores e educadores começaram a aperceber-se da existência de algumas situações de má alimentação e falta de higiene e a sentir uma agressividade fora do comum por parte dos alunos. Rapidamente nos apercebemos que estes problemas estavam associados a outros que transcendiam a escola e aos quais, esta, de forma isolada, não conseguiria dar resposta. Fazendo os Núcleos de Vera Cruz parte de um todo que é a Área Escolar, foi possível desenvolver um processo que mobilizou outros docentes para além dos do próprio núcleo, que conduziu à apresentação da candidatura de projectos a apoio do IIE, e que envolveu muitas outras entidades - Câmara, Junta de Freguesia, Centro de Saúde, I.E.F.P., Centro Regional de Segurança Social, Serviços de Psicologia, Educação Especial, etc.

Como resultado deste processo foi possível proceder à aquisição de algum equipamento, abrir um refeitório, proporcionar às crianças actividades de ocupação de tempos livres, apoiar algumas famílias... Foram despistados diversos problemas, para os quais se vão procurar soluções com o envolvimento de todas as entidades, tendo a Área Escolar sido a mola real de todo o processo.

Estou convencido que qualquer modelo de gestão, comparado com o que existia (ou não existia) no 1º ciclo, estava condenado a ser um bom modelo; este, foi como que a nossa “tábua de salvação”. Foi a ele que nos agarrámos para conquistarmos alguma autonomia, o que, infelizmente, ainda está muito longe de acontecer no 1º ciclo.

Na minha opinião, este processo de experimentação, que vai a caminho do terceiro ano, tem alguns pontos fortes e outros que concertiza vão necessitar de ser corrigidos.

Entre os prós saliento:

- A quebra do isolamento profissional, ainda que não de uma forma decisiva;

- O incentivo ao trabalho em grupo;
- A criação de condições que possibilitam a conquista de uma maior autonomia;
- Melhores condições para o desempenho pedagógico;
- Melhor articulação entre o pré-escolar e o 1º ciclo;
- Maior articulação entre a escola e os pais e entre a escola e a comunidade local e uma maior participação destes elementos na vida da escola.

Entre os contras é importante salientar a indefinição que existe entre as competências do poder central e do poder local. O poder político tem que entender, de uma vez por todas, que a educação não pode ser utilizada como arma ao serviço de interesses eleitorais, sem sair do campo das promessas. É importante passar-se à prática, conseguindo-se consensos alargados, não sendo necessário estar à espera do ano em que há eleições. Delimitem-se competências, para que os professores não continuem a ser bolas de pingue-pongue! As principais prejudicadas são as nossas crianças!

Não pretendendo nenhuma das partes ceder no que cada uma delas entende serem as suas competências, é no entanto no poder local, pela sua proximidade, que se encontram algumas respostas aos muitos problemas que se colocam no dia a dia.

Apesar de, até ao momento, sentir por parte dos responsáveis regionais, incentivos na luta pela conquista de uma maior autonomia, é importante que o processo de descentralização anunciado, não se traduza apenas numa transferência do centralismo do nível nacional, para o nível regional.

Com vontade política, o novo modelo pode contribuir de forma decisiva para a construção de uma escola, verdadeira comunidade educativa, detentora da sua própria direcção e com uma verdadeira autonomia pedagógica, científica, cultural e administrativa.

**Prof. Doutor Rui Namorado Rosa**

Apesar dos nossos trabalhos estarem um pouco atrasados em relação ao previsto, se a Senhora Secretária-Geral concordasse, poderíamos abrir um breve período para questões, necessariamente curto para não prejudicar a continuação da sessão.

**José Gualberto Freitas**

*Membro do Conselho Nacional de Educação*

Foi com agrado que vi aqui referidas algumas experiências positivas, que trataram essencialmente da questão da educação das crianças em período escolar. Gostaria de referir uma experiência no Minho, diferente destas na região e também porque tem como alvo a educação de adultos, nomeadamente a educação recorrente do 2º ciclo.

Durante 6 anos trabalhei em comunidades rurais, no ensino recorrente nocturno, o que me permitiu ter uma vivência muito gratificante, principalmente porque tive mais oportunidade de aprender do que propriamente de ensinar.

Estes cursos ministrados tinham: - uma componente de formação geral, muitas vezes desadequada em relação à vivência e expectativas que a população punha na frequência destas aulas e que ocorriam à noite, depois dos alunos terem um árduo dia de trabalho; - uma componente de experiência profissional.

Dentro destas seis comunidades em que leccionei, houve uma em que, num total de cerca de 400 habitantes, foi ao longo de um ano feita uma acção de formação profissional em canalização. Isto implicou que numa comunidade com 400 pessoas foram supostamente formados 30 canalizadores. Teve como resultado no final que praticamente ninguém conseguiu ingressar no mercado de trabalho e que os formandos quase se pegaram uns com os outros para ver quem conseguia fazer de graça a canalização para o parque da aldeia.

Penso que estas acções de formação foram, para todos os efeitos, melhores do que não ter existido nada, mas a falta de meios que é disponibilizada para a educação nestas situações concretas e particulares dá coisas destas, bastante complicadas.

Na minha perspectiva perfeitamente pessoal, estas acções de formação seriam e são muito válidas, mas deveriam ser bastante mais diversificadas e bastante mais coordenadas, permitindo que essas comunidades (muitas delas tão isoladas, apesar de ser uma região densamente habitada) dessem um salto qualitativo assente na experiência local, permitindo lançar projectos comunitários de desenvolvimento.

Como é geral na educação, as coisas acabam por bater todas no mesmo sítio: a falta de financiamento e a falta de meios humanos para levar a cabo estes projectos.

### **Prof. Doutor Rui Namorado Rosa**

Posto isto, cabe-me a mim, em nome de todos, agradecer aos intervenientes neste painel com os seus testemunhos, experiências e investigações e descrição de modelos organizativos e resultados alcançados.

