

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO E MEIOS RURAIS
PROBLEMAS E CAMINHOS
DO DESENVOLVIMENTO
Actas do Seminário

CNE

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

**EDUCAÇÃO E MEIOS RURAIS:
PROBLEMAS E CAMINHOS DO
DESENVOLVIMENTO**

Actas do Seminário realizado em 19 de Junho de 1995 - ÉVORA

CNE

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Educação e Meios Rurais: Problemas e Caminhos do
Desenvolvimento

Actas do Seminário
realizado em 19 de Junho de 1995

Lisboa: CNE (196)p
ISBN: 972 - 8360 - 00 - 2

Conselho Nacional de Educação
Ministério da Educação

Edição do Conselho Nacional de Educação
Tiragem: 2500 exemplares
1.^a edição: Janeiro de 1996
ISBN: 972-8360-00-2
N.º Depósito Legal: 99 613/96
Impressão: Editorial do Ministério da Educação

ÍNDICE

NOTA PRÉVIA	7
PROGRAMA	10
SESSÃO DE ABERTURA	13
Mensagem do Presidente do Conselho Nacional de Educação	15
Prof. Doutor Ilídio do Amaral	18
Dr. José Manuel Figueira Antunes	19
COMUNICAÇÕES	21
DESENVOLVIMENTO DOS MEIOS RURAIS	23
Prof. Doutor Artur Cristóvão	23
EDUCAÇÃO E MEIOS RURAIS	33
Prof. Doutor Manuel Patrício	33
DEBATE	47
Prof. Doutor Ilídio do Amaral	49
Dr. José Maria Azevedo	49
Dr. Rui Jacinto	54
Prof. Doutor Fernando Regateiro	64
Camilo de Mortágua	66
Dr. Alberto Melo	69
Prof. Doutor Ilídio do Amaral	73
Prof. Doutor Manuel Patrício	74
Prof. Doutor Artur Cristóvão	78
Dr. Rui Jacinto	78
Dr. José Maria Azevedo	79
Dr. José Cândido Rodrigues	80
Dr. José Gazimba Simão	83

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Dr. João António de Matos	86
Prof. Doutor Ilídio do Amaral	88
Prof. Doutor Artur Cristóvão	88
Prof. Doutor Manuel Patrício	90
Dr.ª Maria Eugénia Fronteira e Silva	93
Eng.º Luís Barradas	94
Bernardo Sousa	96
Prof. Doutor Ilídio do Amaral	97
Prof. Doutor Artur Cristóvão	98
Dr. José Maria Azevedo	99
Prof. Doutor Manuel Patrício	100
TESTEMUNHOS	107
Prof. Doutor Rui Namorado Rosa	109
Dr. Abílio Amiguinho	110
Dr. Manuel Pedro Gonçalves	132
Eng.º Germano Bagão	137
Prof. Norberto Patinho	147
Prof. Doutor Rui Namorado Rosa	154
José Gualberto Freitas	154
Prof. Doutor Rui Namorado Rosa	155
PAINEL – EDUCAÇÃO E MEIOS RURAIS: O PRESENTE E O FUTURO	157
Dr. Carmelo Aires	159
Prof. Doutor Eduardo Figueira	160
Dr. Alberto Melo	167
Dr.ª Ernestina Sá	173
Dr. Carmelo Aires	178
Dr. José Cândido Rodrigues	178

Prof. Doutor Fernando Regateiro	180
José Gualberto Freitas	181
Dr. José Gazimba Simão	182
Prof. Doutor Eduardo Figueira	183
Dr. Alberto Melo	184
Dr.ª Ernestina Sá	188
Dr. Carmelo Aires	189
SESSÃO DE ENCERRAMENTO	191
Dr. Carmelo Aires	193
Prof. Doutor Ilídio do Amaral	194

NOTA PRÉVIA

1. O Conselho Nacional de Educação realizou, no dia 19 de Junho, em Évora, um Seminário subordinado ao tema **“Educação e Meios Rurais: Problemas e Caminhos do Desenvolvimento”**. Este Seminário, promovido pelo Conselho em colaboração com a Comissão de Coordenação da Região do Alentejo, tendo presente, nomeadamente, as assimetrias regionais, as alterações verificadas na política agrícola, a desertificação do interior e a litoralização crescente, pretendeu proporcionar um espaço de reflexão e debate sobre o lugar e o papel da educação/formação no processo de desenvolvimento integrado e participado dos meios rurais.

2. Eram os seguintes os objectivos do Seminário:

- Reflectir sobre a situação dos meios rurais, nomeadamente sobre as condicionantes e potencialidades do seu desenvolvimento;
- Perspectivar os objectivos e as vias para o desenvolvimento integrado dos meios rurais, com particular atenção às dinâmicas endógenas de base regional e local;
- Debater a interacção entre os meios rurais e meios urbanos, à luz de uma política de ordenamento do território e de correcção das assimetrias;
- Reflectir sobre o papel do sistema de educação/formação no desenvolvimento dos meios rurais (educação escolar, educação de adultos, formação profissional, etc.);

- Divulgar projectos e experiências de desenvolvimento local em meios rurais, com realce para as vertentes de educação/formação.

3. No decurso dos diferentes momentos que estruturaram o Seminário, nomeadamente as comunicações, os comentários, os testemunhos, o painel e os debates, foram vários os problemas formulados, assim como as vias prosseguidas na tentativa da sua superação. Refiram-se, a título de exemplo: a coordenação, numa perspectiva de desenvolvimento integrado, da política educativa com outras políticas sectoriais, como sejam a económica, a social, a cultural, as da família e do ordenamento do território; a modernização da base produtiva, com incidência na agricultura, mas também noutras actividades económicas, como a fixação de indústrias no interior, as artes e ofícios tradicionais, a valorização do património ambiental, o recurso às novas tecnologias de informação e comunicação; o enfrentamento da questão das escolas e professores isolados, num quadro de desertificação humana, com o apelo a soluções alternativas, mormente a educação itinerante, a criação de escolas básicas integradas, assim como de centros de educação permanente; o diálogo entre a leitura, a escrita, o cálculo e a abstracção, que caracterizam o quotidiano escolar, com a oralidade, a experiência e a sabedoria das populações rurais, nomeadamente dos mais idosos, portadores da memória e cultura dos lugares; a elaboração e realização de projectos endógenos de desenvolvimento local, com um melhor enraizamento das escolas nas comunidades, e um contributo mais assíduo das associações e agentes de desenvolvimento, na acção pedagógica; a produção de sinergias, a reconstrução de identidades sócio-culturais e a animação sócio-educativa, na perspectiva do renascimento dos espaços rurais, à luz de uma ruralidade moderna e equilibrada, própria do limiar de um novo milénio.

Com a publicação integral das Actas do Seminário, a que agora se procede, faculta-se o primeiro ou renovado contacto com esse relevante encontro de reflexão, onde foi debatida uma problemática das mais agudas e fulcrais para o desenvolvimento do nosso País.

Lisboa, Janeiro de 1996

A Secretária-Geral, *Maria Celeste Oliveira do Patrocínio*

PROGRAMA

9h30 **Sessão de Abertura**

10h00 Comunicação: **Desenvolvimento dos Meios Rurais**, pelo
Prof. Doutor Artur Cristóvão

Comunicação: **Educação e Meios Rurais**, pelo *Prof. Doutor
Manuel Patrício*

Comentadores

- *Dr. José Maria Azevedo*
- *Dr. Rui Jacinto*

11h30 **Debate**

Moderador

- *Dr. António Carmelo Aires*

15h00 Testemunhos

Moderador

- *Prof. Doutor Rui Namorado Rosa*

Intervenções

- *Dr. Abílio Amiguinho*
- *Dr. Vicente Saianda*
- *Eng.º Germano Bagão*
- *Prof. Norberto A. L. Patinho*

16h30 Painel: Educação e Meios Rurais: o Presente e o Futuro

Moderador

- *Prof. Doutor Eduardo Marçal Grilo*

Intervenções

- *Prof. Doutor Eduardo Figueira*
- *Dr. Alberto Melo*
- *Dr.ª Ernestina Sá*
- *Prof. Doutor Fortunato Queirós*

18h00 Sessão de Encerramento.

SESSÃO DE ABERTURA

Mensagem do Presidente do Conselho Nacional de Educação

Lida pela Secretária-Geral do CNE

Não me é possível - o que muito lamento -, por motivos absolutamente imperiosos, estar presente no Seminário promovido pelo Conselho Nacional de Educação, em colaboração com a Comissão de Coordenação da Região do Alentejo, sobre “Educação e Meios Rurais: Problemas e Caminhos do Desenvolvimento”.

Assim, solicitei ao Senhor Prof. Doutor Ilídio Peres do Amaral, membro do Conselho designado pela Academia de Ciências de Lisboa, o favor de me representar, estando firmemente seguro de que o Senhor Prof. Ilídio do Amaral o fará com a mais elevada competência. O meu muito obrigado por haver aceite essa missão.

Quero agradecer também a prestimosa colaboração, na preparação e realização do Seminário, da Comissão de Coordenação da Região do Alentejo, na pessoa do seu Presidente, Senhor Dr. António Carmelo Aires. Aquando da apresentação e aprovação, em Plenário, do Plano de Actividades do Conselho para 1995, logo o Sr. Dr. António Carmelo Aires se disponibilizou para, em nome da Comissão de Coordenação Regional a que preside, colaborar com o Conselho na organização deste encontro de reflexão e formação, proposta a que de imediato anuí, pelas seguintes razões.

Em primeiro lugar, há muito venho defendendo a necessidade de o Conselho não se encerrar sobre si próprio, mas antes se abrir à sociedade no seu conjunto, como tive logo ocasião de afirmar no meu discurso de tomada de posse, na Assembleia da República, em 5 de Fevereiro de 1992; neste contexto, e entre as múltiplas instâncias de diálogo, cumpre referir o papel das Comissões de Coordenação Regional.

Em segundo lugar, e, aliás, em perfeita sintonia com o Plenário do Conselho, venho preconizando a conveniência de descentralizarmos as nossas iniciativas de formação; o Seminário sobre “Educação, Comunidade e Poder Local”, a 6 e 7 de Dezembro de 1994, decorreu já fora de Lisboa, em Viana do Castelo, e chegou agora a vez de nos dirigirmos para Sul, mais precisamente, para Évora.

Em terceiro lugar, como é do conhecimento geral, a problemática do desenvolvimento dos meios rurais coloca-se, com singular acuidade, na região do Alentejo, e esta é uma forma de exprimirmos a nossa solidariedade com a região, e de nos associarmos, de modo activo, à indispensável reflexão sobre as condições e potencialidades do seu desenvolvimento.

A temática que agora nos ocupa já foi afluída em diversos Pareceres e Recomendações do Conselho, quando se abordaram, por exemplo, as questões das medidas de apoio às escolas isoladas e aos professores deslocados, ou as linhas orientadoras para o PRODEP II. Mas considero que o problema do desenvolvimento dos meios rurais, em relação com o processo de urbanização, constitui um dos mais sérios problemas do País neste limiar de um novo milénio, a exigir uma reflexão mais específica e sistemática, que conduza à pergunta fundamental sobre o lugar e papel da educação nesta dinâmica singularmente difícil e complexa.

Há, na vastidão deste tema, algumas questões que se me afiguram especialmente pertinentes:

Como conferir à educação, no processo de desenvolvimento dos meios rurais, a possibilidade de uma intervenção eficaz, integrada e participativa, sem cairmos em qualquer “ilusão pedagógica” (como se a educação fosse a panaceia para todos os males)?

Como equilibrar a expansão do sistema de ensino, nomeadamente em direcção às crianças em idade pré-escolar, com a melhoria da qualidade, e o reforço da autonomia das escolas?

Como conciliar o desejável aumento da produção e produtividade com as exigências sociais, culturais e educativas, sabendo-se que o desenvolvimento é um processo de crescimento e transformação, simultaneamente quantitativo e qualitativo?

Como articular a promoção dos níveis educativos com os objectivos e estratégias de formação profissional, e com as necessidades de recursos humanos qualificados, ao nível dos vários sectores da actividade económica?

Como confrontar a sabedoria, os modos de ser, saber e fazer tradicionais, com as características da modernidade, no que esta implica de descoberta, experimentação, inovação, e espírito crítico e científico?

Como compaginar os objectivos, programas e métodos de ensino com a evolução sócio-económica, nomeadamente do sector agrícola, tendo em conta as medidas de política nacional, e as inerentes ao processo de integração europeia?

Como planear a rede escolar, e a afectação de educadores, numa situação de importantes fluxos migratórios, e de relativo isolamento das comunidades?

Como desenvolver, face ao crescimento das cidades, e aos movimentos demográficos para as periferias urbanas, espaços rurais em que a relação próxima com a natureza não dispense condições de vida compatíveis com a dignidade humana, designadamente de ordem educativa?

Como articular a educação formal, desde o pré-escolar e a educação básica até ao superior, com a formação contínua de adultos e a animação sócio-cultural, numa perspectiva de educação permanente?

Trata-se de questões, entre outras, que especialmente me tocam.

Mas os Senhores Conselheiros e todos os demais convidados saberão, ao longo de um dia inteiro de reflexão e debate, encontrar as vias e os modos de aprofundamento dos objectivos do Seminário.

A todos saúdo afectuosamente, com votos de um trabalho agradável e profícuo.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação

Eduardo Marçal Grilo

Prof. Doutor Ilídio do Amaral

Minhas Senhoras e Meus Senhores

As palavras do Senhor Presidente do Conselho Nacional de Educação são por demais elucidativas, profundas, sobre os problemas que aqui se vão discutir.

Resta-me neste momento agradecer à Comissão de Coordenação da Região do Alentejo na figura do seu Vice-Presidente o ter albergado esta reunião, as facilidades concedidas e o manifesto interesse posto nesta reunião.

Com isto passarei de imediato a palavra ao Senhor Vice-Presidente da Comissão de Coordenação.

Dr. José Manuel Figueira Antunes

Vice-Presidente da Comissão de Coordenação da Região do Alentejo

Era pressuposto participar neste seminário o Senhor Presidente da Comissão de Coordenação, todavia tal não foi possível, pois o Senhor Primeiro Ministro vai hoje a Alter do Chão anunciar um programa nacional de desenvolvimento local e o Presidente da CCR Alentejo teve que se ausentar por esse mesmo motivo.

A Comissão queria agradecer ao CNE a disponibilidade que manifestou para realizar este seminário no Alentejo. Muito nos honra ter o CNE entre nós, bem como todos os participantes que hoje aqui estão connosco.

Tal como acabámos de ouvir na reflexão que o Senhor Professor Marçal Grilo remeteu a esta sessão do CNE, também a Comissão de Coordenação da Região do Alentejo tem duas ou três mensagens que gostaria de deixar hoje aqui presentes.

Todos sabemos que a qualificação dos recursos humanos é, cada vez mais, um factor decisivo para qualquer processo de desenvolvimento. Numa região como o Alentejo, esta questão coloca, no entanto, alguns aspectos específicos que importa ter em conta.

Com efeito, se queremos recursos humanos qualificados, temos que começar por ter um ensino de qualidade, assegurando desde o início uma rede escolar e de formação bem dimensionada e espacialmente bem distribuída. Conciliar esta necessidade com uma acentuada e progressiva diminuição da população, caminhando-se mesmo para a desertificação do interior, coloca dificuldades acrescidas no planeamento da rede escolar. Só a articulação entre os meios rurais e

os meios urbanos, no âmbito de uma política de ordenamento do território, permitirá criar as necessárias complementaridades.

Este seminário, pelas intervenções e pelo debate que proporcionará, constituirá certamente um bom contributo do CNE na procura de soluções para a problemática do ensino e da sua articulação com o desenvolvimento económico e social dos meios rurais. Assim, as suas conclusões serão certamente de muita utilidade para todos aqueles que institucional ou pessoalmente tenham responsabilidades no processo de planeamento.

A CCR Alentejo sente-se satisfeita por ter contribuído de alguma forma para a realização deste seminário, desejando por isso a todos um bom trabalho.

COMUNICAÇÕES

DESENVOLVIMENTO DOS MEIOS RURAIS

Prof. Doutor Artur Cristóvão

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

Excelentíssimo Senhor Presidente

Caríssimos Participantes nesta Sessão.

Queria partilhar convosco algumas reflexões resultantes de um olhar sobre o desenvolvimento dos meios rurais, olhar esse não exclusivamente meu, mas baseado igualmente no olhar de outros, que citarei.

Nesta comunicação tentarei tocar nalguns pontos, de forma breve:

1. Em primeiro lugar, direi algo sobre os espaços rural e urbano de uma forma geral;
2. Referirei depois as políticas de desenvolvimento que têm sido seguidas e alguns dos seus efeitos, nomeadamente na crise presente, mas não recente, dos meios rurais;
3. Direi algo sobre o estado da agricultura, naturalmente elemento importante neste debate;
4. Finalmente, apresentarei algumas ideias para que o mundo rural regresse em força, como elemento importante nas políticas e nos actos no nosso país.

Muito rapidamente, em relação ao primeiro aspecto, espaço rural e espaço urbano. Em primeiro lugar, quero sublinhar a diversidade do espaço rural. De facto, não lidamos no nosso país com um único espaço rural, mas sim com uma grande diversidade de espaços com

características muito diferentes. Em segundo lugar, desejo referir que cada vez mais o rural e o urbano não se distinguem senão em termos analíticos e num plano muito macro, pois quer no plano dos modos de vida, quer na própria economia, há uma interpenetração crescente do rural e do urbano.

No caso dos modos de vida, as áreas rurais e as áreas urbanas tendem crescentemente a aproximar-se, verificando-se o fenómeno que Ernâni Lopes e outros (1989, 131) designam por “urbanizar-se sem mudar de lugar”. Efectivamente, as populações rurais têm mudado de actividade e alterado os seus hábitos, comportamentos e consumos, urbanizando-se progressivamente. Tal se deve, naturalmente, à educação, aos meios de comunicação, às migrações, à acção de todo um conjunto de agentes.

Por outro lado, no caso da actividade económica, é conhecida a interpenetração crescente entre a actividade agrícola e outras, sendo bem visível o fenómeno da pluri-actividade, bem como as deslocações quotidianas que se verificam entre as zonas rurais e os centros urbano-industriais. Portanto, podemos falar, como faz Carminda Cavaco, de um contínuo entre o urbano e o rural, ideia importante para termos presente neste debate.

Relativamente ao segundo ponto, a questão das políticas de desenvolvimento, considero importantes algumas referências.

Julgo que é impossível isolar as transformações que têm ocorrido no mundo, de uma forma geral, nas últimas décadas, do pensamento, das políticas e práticas de desenvolvimento e sua evolução. Assim, se há 30 ou 40 anos a ênfase, em termos conceptuais, era colocada no crescimento económico e há 20 anos falávamos no crescimento com distribuição da riqueza, há menos tempo foram introduzidas as questões do desenvolvimento sustentado e do ambiente, que hoje estão na ordem do dia. Actualmente, para muitos, a questão central é a vida,

como destaca de forma muito interessante Max-Neef (1992) num artigo publicado na revista “A Rede para o Desenvolvimento Local”, sintomaticamente chamado “Chamar Desenvolvimento a um Suicídio Colectivo”, cuja leitura recomendo.

A questão do crescimento económico tem sido, pois, marcante. O pensamento e prática dominantes nas últimas décadas em termos de desenvolvimento têm-no equacionado como crescimento. Este crescimento tem sido sobretudo estimulado à custa do sector industrial e do factor investimento.

Na raiz desta perspectiva está a revolução industrial, o desenvolvimento do capitalismo de uma forma geral e o progresso tecnológico. No caso da agricultura tal significou, nomeadamente, uma subordinação da agricultura às concepções e políticas industrialistas e a sua própria industrialização, com recurso a todo um conjunto de tecnologias, e naturalmente também a sua integração mercantil.

São conhecidas as análises críticas do paradigma de crescimento, que têm subido de tom e dado origem a todo um conjunto de questões relativas à desigual distribuição de riqueza e aos dualismos - por um lado, o desenvolvimento do sector urbano-industrial e, por outro, a desvitalização e a crescente estagnação dos meios rurais, a sobrevalorização da dimensão quantitativa do desenvolvimento e a desvalorização da dimensão qualitativa, incluindo os aspectos da dignidade humana, da justiça, da liberdade, etc. - e também as questões ligadas com o ambiente, como, por exemplo, os danos ecológicos significativos originados.

Uma análise interessante é a de Roque Amaro (1990) que, falando sobre o conceito de desenvolvimento dominante, menciona um conjunto de mitos com os quais todos estamos familiarizados - o economicismo, o quantitativismo, o industrialismo, o produtivismo, o tecnologicismo, o consumismo, o urbanismo, o individualismo.

De uma forma geral, estas políticas de desenvolvimento têm levado a uma desvalorização muito acentuada dos recursos regionais e locais, sendo prioritariamente orientadas por estratégias de saída de capitais e de pessoas. Relacionados com esta situação estão os conhecidos fenómenos da industrialização, da urbanização e da centralização da tomada de decisões. Em suma, aquilo que temos observado, e com efeitos muito significativos nas áreas rurais, é um “desenvolvimento” fundamentalmente comandado pelo exterior e em seu benefício.

A título de exemplos notórios no espaço rural, podemos falar da interdição do uso dos baldios (na década de 40 e seguintes), quando estes eram - e ainda o são hoje - um recurso de grande valor para as gentes da montanha no Norte e Centro do país, o abandono de raças e espécies autóctones em resultado da vertigem da modernização da agricultura, a negligência da não-valorização de muitos produtos de qualidade e os fenómenos migratórios intensos. Sintetizando, temos assistido a uma progressiva marginalização e declínio de muitas zonas rurais.

Quais são alguns sinais desta crise dos meios rurais? No nosso País o rural corresponde fundamentalmente ao interior e existem duas faixas de alta densidade urbana, que se resumem ao litoral ocidental e sul do país (Gaspão, 1991, citado por Carminda Cavaco, 1993).

É importante destacar que os percursos de evolução do litoral e do interior estão intimamente ligados, fenómeno não-exclusivo ao nosso País, sendo duas faces da mesma moeda. Observamos com nitidez, no nosso caso e em termos de políticas e de projectos, uma situação de enviesamento urbano-litoral, que se traduz, nomeadamente, na concentração de infra-estruturas no litoral, na oferta superior de serviços e outras condições mais atractivas para as populações e para os investimentos. A este enviesamento litoral-urbano tem correspondido a marginalização do interior rural, que se transformou em área periférica. De uma maneira geral, quando hoje falamos do mundo

rural, referimos todo um conjunto de características marcantes da estagnação sócio-económica: a localização periférica, os transportes e comunicações deficientes, as raras possibilidades de emprego, a baixa qualificação de recursos humanos, os baixos rendimentos médios, a partida de jovens, e naturalmente o envelhecimento da população.

As tendências de fundo em relação ao interior rural, aspecto importante nas análises que têm sido feitas, de maneira genérica não-optimistas, apontam para o aumento dos desequilíbrios geográficos regionais e para o reforço da litoralização do sistema urbano português (Lopes et al., 1989: 30).

Não conheço com pormenor o caso do Alentejo mas, no caso de Trás-os-Montes, estudos recentes realizados pelo Centro de Estudos e Desenvolvimento Regional e Urbano sobre a região (CEDRU, 1992) transfronteiriça de Trás-os-Montes - Zamora apontam para uma situação duplamente periférica, quer em termos de relações espaciais, quer em termos de relações económicas, indicando uma tendência forte e constante para a diminuição da população. Nas últimas três décadas tem-se observado uma rarefacção demográfica generalizada, um decréscimo acentuado da população, um desequilíbrio forte da estrutura etária e a queda da natalidade e da fecundidade, uma intensa saída para o exterior e um grande fluxo para as áreas urbanas situadas na própria região. Como sinal positivo, um decréscimo da mortalidade bruta infantil. Estes factores são visíveis mesmo na região do Douro, que continua a ser uma das áreas mais povoadas de Trás-os-Montes, onde mesmo assim nos últimos 30 anos a densidade populacional baixou cerca de 24%.

Nas zonas de montanha o panorama é ainda mais acentuadamente negativo. Alguns estudos sobre o Barroso apresentam a decadência económica ligada a carências infra-estruturais, paralisia do investimento produtivo, falta de diversificação de actividades, uma agricultura cada vez menos compensadora e atractiva, registando-se

rarefacção de mão-de-obra, envelhecimento da população, incerteza na sucessão e perda de dinamismo. A vida social tem perdido vigor e elasticidade e a cultura local tem-se desvitalizado. Também o quadro político é negativo, registando-se um desinteresse pela área - aspecto aliás não-exclusivo das zonas de montanha de Trás-os-Montes -, devido ao enfraquecimento que estas zonas apresentam em termos de peso eleitoral e de contributo para o produto (Ribeiro, 1992: 75-77).

Uma nota sobre o estado da agricultura.

As políticas adoptadas tiveram naturalmente reflexos acentuados na agricultura. As dificuldades não são de hoje, observam-se desde os anos 50, altura em que a concepção industrialista do Estado subordinou esta actividade e o seu desenvolvimento às necessidades do processo de industrialização, mas têm-se acentuado nos últimos anos. Temos verificado uma importância crescente dos rendimentos exteriores à agricultura nas famílias que vivem no meio rural, défices elevados da balança comercial agrícola em termos nacionais, a perda crescente do peso da agricultura na economia, a retracção da área agrícola e, como já foi referido, o despovoamento, sobretudo no Norte interior e no Alentejo (Baptista, 1994: 910-914).

Poderíamos fazer algumas referências mais desenvolvidas sobre a agricultura. Gostaria de chamar a atenção para um trabalho publicado recentemente pelo Ministério da Agricultura, intitulado *Dois Contributos para um Livro Branco sobre a Agricultura e o Meio Rural*, que contém dois textos muito importantes, um do Professor António Covas, da Universidade de Évora e outro do Professor José Portela, da Universidade de Trás-os-Montes. Ambos fazem duas análises diferentes e exaustivas sobre as questões da agricultura e do meio rural. Não terei agora tempo para me alongar sobre eles, gostaria no entanto de dizer que um dos importantes estrangulamentos apontados ao desenvolvimento da agricultura tem a ver com a relação poder político-agricultura. Também outros textos que consultei, de

fontes muito diversas, chamam a atenção para esta relação, que caracterizam como o relacionamento senhor-escravo, de indiferença, desinteresse e ausência de vontade política.

O factor político é, talvez, um dos factores mais significativos neste aspecto. Num dos textos do referido *Livro Branco*, José Portela diz que os futuros da agricultura portuguesa e do meio rural reclamam uma profunda alteração do modo de ver aquelas realidades. Aos políticos de todos os quadrantes e escalões, do nacional ao local, reclama-se uma mudança radical no modo de agir (MA, 1993: 293).

Em relação à busca de estratégias alternativas que permitam um relançamento e um regresso em força do mundo rural, julgo existirem quatro aspectos importantes, a referir eventualmente com mais pormenor no debate:

- A definição de políticas apropriadas, concretizadas na territorialização das políticas de desenvolvimento, ultrapassando as perspectivas sectoriais que têm dominado, havendo a necessidade de cruzar políticas de base comuns a todas as áreas rurais com políticas específicas adequadas a cada tipo de área rural, uma vez que trabalhamos num contexto de grande diversidade (Almeida et al., 1994: 23). Estas políticas devem contemplar a animação do desenvolvimento local em meio rural. Esta ideia do desenvolvimento local em meio rural tem sido recentemente bastante apoiada mas, infelizmente, verifica-se no terreno que as associações de desenvolvimento local estão à beira do estrangulamento económico, tendo nos últimos meses decrescido significativamente as suas actividades;
- A diversificação da economia rural necessariamente ligada ao reconhecimento de que o ambiente rural é bem mais de que um simples formador de bens alimentares, é um espaço

multifuncional. Tal implica a possibilidade de valorizar todos os recursos existentes, incluindo os patrimónios ambiental e cultural.

- O desenvolvimento institucional, a nível regional e local, uma vez que, apesar do enriquecimento institucional verificado nos últimos anos, existem ainda fraquezas notórias. Ferreira de Almeida et al. (1994, 20-21) são claros a este respeito. Partindo da ideia basilar de que o mundo rural é um sistema aberto, sublinham:
 - Para cada área rural são tão decisivas as suas características endógenas como a qualidade das relações que estabelecem com o exterior;
 - Os agentes (individuais e institucionais) das áreas rurais terão de conseguir competir, negociar e cooperar num palco que é global e que obviamente apresenta pouca propensão para o protecção;
 - A dimensão institucional deixa de ser um meio, entre outros, de desenvolvimento, para se transformar, ela própria, num objectivo a atingir;
 - Liderança, representatividade e credibilidade a nível local e face a instituições ou agentes exógenos, constituição de formas de parceria “verticais” ou “horizontais”, “lobbismo” rural são exemplos de dimensões reconhecidas como essenciais, mas cujo correcto accionamento está ainda longe de ser alcançado.
- O recurso a novas formas de intervenção, nas quais a educação terá um papel muito importante. Crescentemente, “o valor das contribuições dos agentes externos será medido em termos da

melhoria da capacidade das pessoas para determinarem o seu próprio futuro” (Manila Declaration, citado por Kosten, 1990, 219). Possíveis linhas de força num novo modelo de intervenção poderão ser (Cristóvão, 1995:):

- O apoio ao reforço das instituições locais, nomeadamente em termos de autonomia de acção;
 - A formação de líderes;
 - O facilitar de acesso rápido à informação;
 - A formação para a cultura democrática e para o desempenho cívico e político da sociedade civil;
 - A animação dos processos participados de investigação-acção, dirigidos para a promoção do desenvolvimento local.
- Em última análise, há que reconhecer que não existem soluções duráveis no curto prazo. Assim, o desenvolvimento das áreas rurais exige mudanças e adaptações constantes, que desafiam a participação e criatividade dos cidadãos e das instituições.

REFERÊNCIAS

- Almeida, J.F., J.F. do Amaral, A. Borrego, L. Lapudra e J. Ferrão. (1994). **Regiões Rurais Periféricas: Que Desenvolvimento? Uma experiência no Concelho de Almeida**. Lisboa: CAIS/CIES.
- Batista, F.O. (1994). A Agricultura e a Questão da Terra - do Estado Novo à Comunidade Europeia. **Análise Social**, Vol. 29, n.º 128, pp. 907-921.

- Cavaco, C. (1993). **Do Despovoamento Rural ao Desenvolvimento Local**. Lisboa: Programa de Artes e Ofícios Tradicionais.
- CEDRU. (1992). **Estudo sobre a Região Transfronteiriça Trás-os-Montes - Zamora. Alto Trás-os-Montes e Douro**. Vol. 2A. Lisboa: CEDRU.
- Cristóvão, A. (1995). Educação Extra-Escolar como Paradigma do Desenvolvimento Endógeno. **Cadernos de Apoio para o Dirigente/Animador Associativo** nº 3, pp 53-62.
- Kosten, D. (1990). **Getting to the 21th Century: Voluntary Action and the Global Agenda**. West Hartford: Kumariam Press.
- Lopes, E, E.M. Grilo, J.M.Nazareth, J. Aguiar, J.A. Gomes e J.P. do Amaral. (1989). Portugal: **O Desafio dos anos 90**. Lisboa: Editorial Presença.
- Max-Neef. (1992). Chamar Desenvolvimento a um Suicídio Colectivo. **A Rede para o Desenvolvimento Local**, nº 7, pp. 15-22.
- Ministério da Agricultura. (1993). **Dois Contributos para um Livro Branco sobre a Agricultura e o Meio Rural**. Lisboa: MA, Secretaria-Geral.
- Ribeiro, M. (1992). A Condição do Idoso no Contexto das Transformações Sócio-Económicas Recentes em Regiões de Montanha - O Caso do Barroso. **Economia e Sociologia**, nº 53, pp. 67-90.
- Amaro, R.R. (1990). Desenvolvimento e Injustiça Estrutural. **Communio**, nº 5, pp. 448-459.

EDUCAÇÃO E MEIOS RURAIS

Prof. Doutor Manuel Patrício

Director do Departamento do Ensino Superior

Digníssimo Presidente deste Seminário
Excelentíssimos Colegas presentes na mesa
Caros Colegas

Em primeiro lugar queria referir o prazer especial que sinto em estar aqui, eu que também pertenço a esta casa, uma vez que fui o terceiro presidente da Comissão de Planeamento da Região Sul, facto que não posso nunca esquecer e que refiro com todo o orgulho, honra e gosto.

Gostaria de vos pedir antecipadamente desculpa pela exposição que vou fazer, uma vez que não fiz o que seria desejável ter feito, ou seja, não me foi possível elaborar um trabalho tão bem estruturado como desejaria. Em todo o caso, também me pareceu que o essencial é reflectirmos aqui em comum, apresentarmos algumas pistas e fazer eventualmente apelo a alguns tópicos particularmente importantes.

A metodologia que escolhi, eu, alentejano da periferia alentejana - Montargil é já zona de transição para o Ribatejo e Beira Baixa -, mas cuja vida se tem passado muito nesta zona, é fenomenológica, assente no vivido. Também assumi desde logo a complementaridade com a comunicação do Prof. Cristóvão, que muito apreciei e pela qual o felicito. Gostaria de ter tratado também todos os pontos que tratou, embora não com a sua competência, mas pareceu-me que o eixo que me caberia seria outro e assumi desde o princípio a complementaridade com a sua comunicação que, aliás, me deu a deixa na parte final.

A minha reflexão será, além disso, necessariamente incompleta. Todavia, será posteriormente completável com os comentários que fareis.

Organizei esta comunicação em dois momentos: o primeiro - Tópicos reflexivos para uma reconceptualização da ruralidade, caminho aliás já aberto pelo Prof. Cristóvão; o segundo - A educação a que o mundo rural tem direito.

I - Tópicos reflexivos para uma reconceptualização da ruralidade

Em primeiro lugar, há que reconhecer a evolução acelerada da realidade da ruralidade nas últimas 2 ou 3 décadas e a necessidade de uma consequente reconceptualização, assente na metodologia fenomenológica do vivido. Eu, que passei a vida basicamente na zona alentejana, com sortidas a cidades maiores por momentos mais ou menos longos, reconheço que o mundo rural em que hoje vivo, que hoje conheço e com o qual me relaciono é, de facto, qualquer coisa de dramaticamente diferente daquele mundo em que cresci como criança e em que me formei como pessoa. Esta evolução foi aceleradíssima e faz com que na vida todos nós tenhamos passado por mais do que um mundo e isso seja claramente sentido por nós e nos possa levar por vezes a alguma melancolia nas análises e eventualmente ao que nelas nos falta de objectividade.

Sou de uma terra pequena, a que porventura alguns chamariam aldeia, Montargil, não muito longe daqui e mais conhecida hoje em dia pela barragem, que não existia quando eu era criança. Existia, sim, a ribeira, com a qual muito me relacionei. Tenho uma certa dificuldade em perceber o que é que quer dizer exactamente rural - apesar de viver num meio pequeno, tinha na escola primária colegas que eram do campo, e eu andava 20 metros e ficava no campo, que já não era bem o meu sítio, o da vila. Aliás, eu era da periferia da vila, pois quando se ia ao centro, dizíamos “vamos à vila”. Ora, desde sempre me habituei

a encontrar várias franjas na minha experiência da ruralidade e fui conduzido a relacionar de uma maneira íntima, nesta zona onde nos encontramos e da qual me cabe fundamentalmente falar, o que se pode chamar o mundo rural, o que se pode chamar o mundo urbano e o que se pode chamar o mundo rururbano ou urbrural (depende se se parte da ruralidade para a urbanidade ou vice-versa). Julgo que os especialistas na matéria preferem dizer rururbano, uma vez que nunca lhes ouvi dizer urbrural; mas cuido que existirão ambas as experiências.

Um outro fenómeno que fez parte da minha reflexão foi o da concentração urbana, já evidenciado e que portanto não vale a pena elaborar.

Para esta reconceptualização da ruralidade parece-me ainda fundamental chamar a atenção de todos nós para a PAC, aquele *dossier* comunitário que tivemos muito orgulho em fechar, mas que talvez tenhamos tido a imprudência de fechar. Falei com algumas pessoas altamente competentes nesta matéria, particularmente com o Prof. Ário Azevedo, o primeiro reitor da Universidade de Évora, que me disse: “Fechámos um *dossier* que ninguém queria fechar naquela altura”. Se calhar, ninguém queria fechá-lo depois de nós, mas o certo é que nós quisemos fazer um figurãozinho na Presidência da Comunidade e concluímos um *dossier* que nos foi e está a ser nocivo e que, no fundo, gera e tem gerado tensões dentro da própria Comunidade, onde neste momento é muito evidente que há um núcleo duro que beneficia da PAC e uma série de países que não beneficiam dela e que, pelo contrário, estão mesmo a ser gravemente prejudicados.

Ainda há poucos dias participei num seminário, onde perguntei a um colega austríaco como é que as coisas se estavam a passar com a integração da Áustria, ao que ele me respondeu: “Sabe, nós até votámos aquilo com uma margem muito confortável, mas não sei se

neste momento, com uma nova consulta ao eleitorado, entráramos na União Europeia. Agora só sentimos é a destruição da nossa agricultura”.

Todos aqueles países que podem fazer parte do que se chama a componente mediterrânica da União Europeia estão neste momento extraordinariamente preocupados com os efeitos da política agrícola comum nas suas agriculturas. E a importância das agriculturas é algo que vai muito para além do plano puramente económico, como sabemos, e tem um impacto muito mais profundo na própria natureza, identidade e ser dessas sociedades.

Um outro ponto extremamente importante para uma reponderação do conceito de ruralidade é a importância das novas tecnologias da informação e da comunicação, assinalando a sua presença e o seu impacto fortíssimos no mundo rural, o que o altera profundamente. Há um fenómeno de urbanização global das populações rurais, aspecto em que a importância e impacto dos meios de comunicação social, particularmente da televisão, é muito relevante.

Desejaria ainda chamar a vossa atenção, dentro deste rapidíssimo esboço, para o entendimento da evolução que pode ter havido no conceito e vivência da ruralidade, para o problema da antiga e da nova relação com a natureza no mundo rural. Sinto-o, não sei se o sentis também. Sinto que passei da natureza natural à natureza turística, da natureza fonte de riqueza à natureza pretexto para o subsídio. É uma alteração fundamental que existe nas nossas populações rurais e que pode ter quase como efeito uma espécie de corrupção das populações rurais na sua relação com a natureza.

Menciono, ainda, o sentido das distâncias físicas no mundo rural contemporâneo. Lembro-me de ir à feira de Ponte de Sor em carro de mulas, enquanto que actualmente nos deslocamos pelo País inteiro de maneiras completamente diferentes, com um sentido das distâncias

físicas substancialmente diverso. Tal deve ser igualmente tomado em consideração numa reconceptualização da ruralidade.

Continuando, penso que há antigas sabedorias rurais que são muito importantes e há novos saberes rurais de igual monta. Estão aqui presentes pessoas cujo interesse por estas questões eu conheço. O Dr. Alberto de Melo já foi mencionado; apresento-lhe os meus cumprimentos pessoais através desta referência a uma vida de grande dedicação ao mundo rural, português em particular. Também o Dr. Gazimba Simão, que muito se tem interessado por certos aspectos da cultura popular, numa zona onde também vivi e por cuja cultura também me interessei, bem como outras pessoas amigas, entre as quais o meu próprio irmão, que ele também conhece e com o qual trabalhou. Esta sabedoria, transmitida de geração em geração pela tradição, é uma riqueza que devemos preservar.

Aliás, julgo que um dos efeitos negativos que a PAC pode ter, ou seja, que certas alterações estruturais no nosso regime tradicional agrícola podem ter, é a ocorrência de uma interrupção nesta cadeia, que basta que surja durante uma geração para ser um fenómeno histórico nunca antes ocorrido e que pode representar um perigo quase mortal para o mundo rural português.

Gostaria ainda de chamar a vossa atenção para a organização da vida no mundo rural em termos da polaridade do que Mircea Eliade chamou o sagrado e o profano, que o nosso mundo rural tradicional bem distinguiu, e não tem apenas a ver com o cristianismo. Há camadas religiosas diversificadas no nosso mundo rural. A obra em dois volumes, **Folclore do Conselho de Vinhais**, em que o Pe. Firmino Martins estudou o concelho de Vinhais, em Trás-os-Montes, mostra perfeitamente a inter-relação que sempre existiu no mundo rural entre o sagrado e o profano, relação que tem estado a ser profundamente alterada e que deve ser pensada no quadro de uma reconceptualização do mundo rural.

Um outro aspecto a que sou sensível, dentro desta perspectiva fenomenológica, é a questão geracional. Vejo pelo menos duas gerações no mundo rural português actual. São no fundo duas culturas, verdadeiramente dois mundos: um mundo que vem, um mundo que vai, um mundo que desce, um mundo que sobe; mundos esses que não sei se se estarão a entender muito bem. Quando falamos com um e com outro talvez encontremos traços de uma grande incompreensão e, por conseguinte, surgem desafios a que temos de fazer face, ajudando à reintegração geracional no mundo rural, que neste momento não existe e que cuido ser bom que exista.

Desejaria chamar ainda a atenção para o problema da revivescência cultural do mundo rural e no mundo rural. Lembro-me de ler, num volume do *Diário* de Miguel Torga, referências ao que poderia ser, logo a seguir ao 25 de Abril, a revivescência do mundo rural e até do mundo cultural português. Eu próprio fiz alusão a este tema num texto que se encontra publicado. Trata-se do revivalismo cultural por parte da geração que vai, da geração que desce e de um certo prazer de exotismo histórico-cultural por parte da geração que vem, para não falar de um interesse turístico e de um economicismo que aí se insinua. Será uma espécie de canto do cisne, de canto lúgubre do mundo rural que conhecemos.

Um outro tópico que não queria deixar de apresentar à vossa consideração é o do cenário, que por vezes nos tem sido apresentado, de fazer evoluir Portugal de País rural para País de serviços. Pessoalmente, tenho as maiores dúvidas que o caminho que nos convém seguir seja este. Adopto mais a perspectiva que o Prof. Cristóvão nos apresentou de haver um regresso efectivo em força do mundo rural, não como mundo antiquado e obsoleto, mas como mundo capaz de se integrar numa modernidade nova, equilibrada e que não necessite de destruir toda uma civilização para se afirmar a si

próprio. Não acredito ser possível construir o futuro senão sobre o presente e o passado harmoniosamente interligados.

Que vai ser o mundo rural no próximo futuro? Que ordenamento vai ter o território? Que povoações se vão desenvolver? Que povoações vão definir? Como tratar disso?

Sou uma pessoa que suspeita do centralismo do próprio poder autárquico; é preciso evitar que as cerca de 300 câmaras municipais que temos sejam cerca de 300 Terreiros do Paço, em que só se liga à sede do concelho, em vez de atender à totalidade do território municipal. Assim, emocionou-me bastante ver, nas recentes eleições autárquicas francesas, que em França existem mais de 36.000 comunas, ou seja, uma comuna por povoação. Há mesmo 6 ou 7 casos de povoações abandonadas que, mesmo assim, têm o seu *maire* para cuidar delas. Não sei se não seria positivo para nós, em vez de discutirmos o sexo dos anjos relativamente a Vizela e mais duas ou três povoações que desejam ser concelhos, repensarmos todo o assunto de uma maneira mais radical, investindo a fundo num modelo do tipo do francês, que provavelmente teria virtualidades enormes no que diz respeito à dinamização de todo o tecido territorial, populacional, social, cultural, etc., do nosso País.

Finalmente, dentro do esforço de apresentar um certo número de tópicos para uma reconceptualização do mundo rural, queria assinalar o que me parece ser a difícil passagem da mensagem nacional ao mundo rural. Penso que as pessoas responsáveis pelas políticas nacionais têm a maior das dificuldades em perceber o mundo rural e a maior das dificuldades em fazer passar a mensagem dita nacional ao mundo rural propriamente dito.

Da convergência desta pistas reflexivas - e que acabam por não configurar propriamente uma apresentação de um novo conceito de ruralidade, mas talvez insinuem o sentido em que eu gostaria de ser

capaz de o pensar - poder-se-á colher alguma ideia do que me parece poder ser um caminho de reponderação e reconceptualização da ruralidade.

II - A educação a que o mundo rural tem direito

O mundo rural tem direito à educação nacional e tem, ainda, direito à especificidade, talvez mesmo à singularidade, da sua ruralidade. É uma tese.

No mundo rural é ainda mais evidente a natureza cultural da educação do que no mundo citadino. Anunciei que faria uma abordagem em perspectiva fenomenológica, tese que me é cara, como é sabido. Continuarei a tentar. Talvez no carácter nacional como se disse em certa época e talvez ainda se possa hoje dizer, seja essa natureza cultural da educação mais presente e garantida no mundo rural do que no citadino, pelo que investir educativamente no mundo rural é investir na própria identidade cultural nacional.

Necessita-se, creio, de uma política educativa para o mundo rural. Quero com isto dizer que acho que não a temos. Uma tal política implica outras políticas com ela coordenadas, como sejam uma política económica, uma política social, uma política cultural, uma política da família, uma política de ordenamento do território. Relativamente a esta última, deve reconhecer-se a sua ausência e a sua indispensabilidade.

Por praticar uma abordagem fenomenológica destas questões, permitam-me que fenomenologicamente afirme que, no caso do Alentejo, sentimos que estamos a caminho da inexistência. Oxalá que o Senhor Primeiro Ministro anuncie hoje algo de mais motivador e que eu possa mudar a minha opinião... Num certo sentido, o Alentejo é, na sua totalidade, um vasto espaço rural. Atrever-me-ia a dizer que mesmo as suas cidades são, no fundo, campo. Elas são os pontos do

campo da imensa planície transtagana onde nos concentramos para residir; mas vivemos todas as horas com o campo nos olhos, no pensamento e no coração.

No Alentejo a cidade é o centro do campo. Vivemos num círculo; as cidades são apenas o centro desse círculo. Nesta visão as vilas, as aldeias e os lugares são também pontos urbanos de concentração humana, cercados de campo por todos os lados. Tudo cheira a campo nos nossos povoados, maiores ou menores. O campo impregna o Alentejo, mesmo nos mais remotos e secretos interstícios do aglomerado citadino.

A pergunta que se me impõe é esta: temos ainda direito ao campo que somos? Há futuro para a ruralidade alentejana? A política educativa indispensável à ruralidade alentejana inscreve-se, pois, nesta questão maior da política global, indispensável à sobrevivência do Alentejo como a maior componente da ruralidade portuguesa (física pelo menos).

O ordenamento educativo articula-se com o ordenamento global do território. Instrumento fundamental do ordenamento educativo é o ordenamento escolar. Temos de reconhecer que o ordenamento escolar actual é inteiramente inadequado à satisfação das necessidades educativo-culturais do mundo rural.

O Alentejo é, desde sempre, uma região dramaticamente carecida na área da educação. Ainda hoje os distritos de Beja, Évora e Portalegre são dos que apresentam taxas de analfabetismo literal mais altas, em torno dos 40% nas faixas etárias acima dos 45-50 anos. É um indicador seguro do que foi o passado. Mas toda a rede de escolas do 1º ciclo do ensino básico se encontra obsoleta. Temos no país para cima de 9.000 escolas primárias, a maior parte das quais com escasso número de crianças e sem condições mínimas de funcionamento do ponto de vista dos padrões exigíveis actualmente.

A solução para este grave problema apontei-a eu próprio - seja-me permitido dizê-lo - ao então Secretário de Estado da Reforma Educativa, Dr. Pedro d'Orey da Cunha, na sequência de uma reflexão que fui convidado a fazer na Casa do Povo da minha terra, em diálogo com o Presidente da Câmara do Concelho, em Abril de 1988. Tal solução veio a ser apresentada no Congresso da Educação Infantil e do Ensino Básico promovido pela Universidade do Minho, em Abril de 1990, em cuja conferência inaugural pude defender perante o plenário duas ideias principais e fundamentais:

- 1ª A ideia de educação básica, integradora da educação pré-escolar e do ensino básico;
- 2ª A ideia de escola básica integrada.

O texto dessa conferência encontra-se publicado na revista *Escola Cultural*, da Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural. As duas ideias são aí suficientemente expostas e fundamentadas, pelo que me permito remeter para esse lugar. Convirá, todavia, sintetizá-las no contexto deste seminário.

A ideia de educação básica parte da constatação de que é hoje imperativo articular organicamente o ensino básico e a educação pré-escolar. Tal articulação não implicará tornar a educação pré-escolar parte da escolaridade obrigatória. Implica, sim, a criação de condições efectivas de frequência da educação pré-escolar tendencialmente pela totalidade das crianças de 3,4 e 5 anos de idade.

Esta articulação deve ainda compreender o plano pedagógico, garantindo sequencialidade educativa entre o que acontece no jardim de infância e o que vai acontecer na escola do 1º ciclo do ensino básico. Alguma estrutura terá que ser criada para promover na prática esta sequencialidade.

A escola básica integrada parece ser uma excelente resposta para operacionalizar a ideia de educação básica, que corresponde deste modo ao programa educativo sequencial realizado pelos 3 anos legalmente previstos para a educação pré-escolar e os 9 legalmente determinados para o ensino básico. É esse espaço de 12 anos de promoção educativa das nossas crianças que contém em si amplas e poderosas potencialidades de desenvolvimento pessoal e comunitário.

Nos casos em que seja possível receber no mesmo edifício ou complexo escolar as crianças correspondentes à integralidade do bloco da educação básica, óptimo! Nos casos em que seja apenas possível receber as crianças correspondentes a parte desse bloco, que se faça assim, mas que se articule pedagogicamente as parcelas do todo.

A escola básica integrada de 12 anos é o limite ideal para que se deve tender. A realidade há-de ser o que for possível, sempre a olhar para esse limite.

A acção social escolar, através dos transportes e do apoio alimentar, garantirá as condições necessárias à funcionalidade da nova rede. Esta poderá ser estabelecida com realismo e eficácia a partir de organismos locais representativos e de carácter consultivo. A Comissão de Reforma chamou-lhes CLE - Conselhos Locais de Educação -, mas podem ter outro nome, outra composição e uma natureza variável, mais conforme a estas ou àquelas sensibilidades políticas.

Seja como for, creio que as escolas básicas integradas - entendidas na pureza das linhas em que foram originariamente pensadas entre nós e, como disse, se encontram publicadas, mas cujo entendimento foi, a meu ver, seriamente distorcido no despacho conjunto da Primavera de 1990, em que se iniciou o seu percurso institucional - representam uma resposta bastante positiva às exigências actuais e futuras da educação e do desenvolvimento cultural e social do mundo rural.

Há ainda a referir, neste quadro, o aproveitamento que convém fazer das escolas a encerrar. Elas podem ser reconvertidas em pequenos centros de recursos e de apoio às crianças e respectivas famílias, em centros de educação permanente nos lugares ou povoados. As próprias famílias e populações podem ajudar decisivamente a essa reconversão, desde que lhes sejam visíveis os benefícios que os filhos e elas próprias podem colher desses centros.

A reestruturação da rede escolar que delineei pode dar uma importante contribuição para o desenvolvimento da educação nos meios rurais e o aumento da qualidade dessa educação e do conseqüente sucesso educativo das crianças.

A rede das escolas secundárias defluirá naturalmente da rede das escolas básicas. Com as duas redes anteriores deverá harmonizar-se a rede de escolas superiores, esta última assumida claramente como tal, vital para o completo e equilibrado desenvolvimento do mundo rural.

Refiramos, para terminar, a questão do conteúdo da educação em meios rurais. Defensor de uma concepção cultural da educação e da escola, só poderei considerar que a educação nos meios rurais, e em particular a educação escolar, se deve enraizar na cultura viva das populações. É óbvio, mas sei que tenho de explicitar que essa cultura inclui a socialidade e a própria economia. Este enraizamento não configura uma educação localista, mas apenas uma saudável educação local. É ali que as populações vivem, é dali que vem toda a realidade, é ali e dali que compreendem o que há para compreender. O universal mora ali e é captável ali, como em qualquer outro lugar do Universo. Não há nenhum universal que seja atópico. Nova Iorque é grande mas, como diria Alberto Caeiro, o Alberto Caeiro múltiplo de Fernando Pessoa, “não é maior do que a minha aldeia”.

O que se diz do universal diz-se do nacional. Em nenhum caso a educação escolar deve tornar-se um ferro de engomar culturas,

uniformizando-as e deixando-as de vinco a brilhar. Também aqui se pode falar do nacional abstracto e do nacional concreto. Bem vistas as coisas, os nacionalismos doentios são-no na ordem do nacional abstracto. Mas os nacionalismos normais, saudáveis, que são individualidades colectivas tão fortes como as individualidades pessoais, são-no na ordem do nacional concreto.

Há, assim, sempre um fito a prosseguir: o universal. Mas há um caminho incontornável para o universal: o ambital. O local é um âmbito, o regional é um âmbito, o nacional é um âmbito, o universal é o âmbito mais largo a que aspiramos e a que temos acesso e dentro dele é que devem morar harmoniosamente todos os âmbitos particulares e parcelares.

É a harmonia superior deste universal que temos de procurar na educação escolar do mundo rural. Deixemo-lo ser e exprimir-se, libertemo-lo da escória dos localismos e ordenemo-lo no sentido do homem, que é o do universal. Veremos então que não há nenhuma dissonância entre o resultado final da sinfonia nacional e humana e as modestas e eventualmente rústicas notas produzidas em quaisquer incógnitas berças, onde pode ter havido iletrismo, mas não houve incultura e onde o milagre do homem ocorreu e ocorre todos os dias.

A educação cultural é, por definição, educação situada. O homem rural está num sítio, fiel a esse sítio como uma árvore. É ali que toca o núcleo virginal das entranhas da terra e é ali que a sua fronte roça o fogo doirado das estrelas. Respeitemo-lo, ajudemo-lo a preservar e enriquecer o seu mundo, que também é vital para nós. Para isso, assumamos por palavras e actos a educação como sendo intrinsecamente cultural e situada. Tudo o mais virá por acréscimo e poderemos então assistir ao regresso em força da ruralidade.

Muito obrigado.

DEBATE

Prof. Doutor Ilídio do Amaral

Muito obrigado, Senhor Prof. Doutor Manuel Patrício. Alongou o seu tempo, mas ouvimo-lo com cativante atenção, tal como ouvimos a comunicação anterior.

Passo a palavra aos comentadores, que distribuirão as suas tarefas como melhor entenderem, mas no sentido de acrescentarem outros motivos que animem a discussão que virá a ser feita.

Dr. José Maria Azevedo

Comissão de Coordenação da Região Norte

Nesta situação de comentador, não é fácil resistir à tentação de fazer uma terceira comunicação, dada a dificuldade de reagir de imediato ao que acaba de ser dito pelos dois oradores. Apesar de, nos últimos dias, ter feito algumas leituras adequadas ao tema, vou procurar desempenhar o papel de que fui incumbido, ou seja, o de sugerir uma mediação entre o que foi dito e as preocupações que julgo partilhar com outros participantes. Será um comentário cheio de interrogações.

Tentarei organizar esta intervenção em torno de quatro áreas.

A **primeira** é a questão da diversidade do meio rural. Nas duas comunicações que acabámos de ouvir, houve tanto a tentativa de caracterizar e definir o rural como a percepção de que o rural é muito diverso. Considero esta última ideia muito importante, seja para a compreensão das situações, seja como perspectiva orientadora das actuações. Apesar de haver uma tendência para, em termos sociais e culturais, sublinhar a existência de um contínuo entre rural e urbano,

alguns falam **até** de “fronteiras imprecisas”, importa realçar as diferenças. De facto, grande distância vai entre as áreas rurais do litoral, nomeadamente as que estão próximas das zonas mais urbanizadas, com situações de interpenetração entre as actividades agrícolas e as industriais, e as áreas rurais do interior, com actividades económicas deprimidas e onde, por exemplo, há zonas cuja população com menos de 10 anos de idade baixou 40% entre os dois últimos recenseamentos.

Existem muitas formas de caracterizar as diferenças ou as tipologias das áreas rurais, usando informação sobre a demografia, o povoamento ou as actividades económicas. Mas há sempre acordo em torno da distinção entre as áreas rurais do litoral próximas dos grandes centros urbanos e das actividades industriais e as áreas profundamente rurais do norte e do centro interiores e do Alentejo.

A redução da população nas camadas mais jovens tem expressão, por vezes drástica, nos ingressos no sistema escolar. E as estatísticas indicam que os ingressos no sistema escolar irão continuar a diminuir nos próximos anos, de modo mais acentuado nas áreas do interior. Estas tendências colocam desafios incontornáveis ao futuro da educação em meios rurais, de forma especial no que diz respeito ao ordenamento da rede escolar.

As situações são muito diferentes e a consideração dessa diferença é fundamental para orientar as perspectivas operacionais, nomeadamente em matéria educativa. Mas a realidades diferentes não têm correspondido medidas específicas de apoio às singularidades ou às especificidades de que nos falava o Prof. Manuel Patrício.

A **segunda** ideia situa-se em torno da relação da escola com o círculo depressivo de abandono. De facto, a imagem que frequentemente se associa à evolução dos espaços mais rurais é a de círculo vicioso: acessibilidades difíceis, explorações agrícolas pouco rendíveis,

debilidade da oferta de empregos ou de actividades de complemento dos rendimentos, emigração, degradação da paisagem e incêndios florestais, diminuição dos serviços locais, abandono. O “êxodo” diminuiu a diversidade social das aldeias, agora muitas vezes habitadas por uma população envelhecida, com dificuldade de responder aos problemas cada vez mais graves.

Como referiu o Professor Artur Cristóvão, a propósito de Trás-os-Montes, nas zonas de montanha e nas áreas menos férteis, a actividade agrícola não consegue gerar receitas suficientes para manter activos, em especial os mais jovens, que fogem ao desemprego escondido ou a um trabalho duro de recompensa incerta. Impõe-se a necessidade de diversificar as economias locais e regionais e de buscar fontes complementares de rendimento.

Assim, parece que os campos são cada vez mais valorizados na sua função de reserva ecológica e como local para segunda residência ou para diferentes formas de turismo. O Professor Manuel Patrício falou de uma passagem da “natureza natural à natureza turística”. O problema é o de saber se a valorização do campo numa “lógica” urbana será suficiente para sustentar o êxodo, quando não é acompanhada por actividades produtivas relacionadas com a agricultura.

Para responder a situações tão difíceis, requerem-se políticas adequadas e actuações integradas, que promovam tanto o fomento das actividades produtivas, da criação de empregos e de oportunidades de diversificação de rendimento como as infraestruturas e os equipamentos, a educação e a formação. Muitas dinâmicas de desenvolvimento em meios rurais já o comprovam, apesar das dificuldades vividas por muitas das associações que lhes dão corpo.

Neste contexto, coloca-se o problema de saber se a escola é um “agente de desenvolvimento”, se pode contribuir para alterar

tendências demográficas, económicas e sociais que se revelam tão pesadas.

Julgo que, por vezes, há um desequilíbrio entre a importância que profissionais e agentes da área escolar atribuem à escola no desenvolvimento das colectividades locais e a menor valorização da escola por parte dos agentes que elaboram os planos e os projectos de desenvolvimento das áreas rurais. Acho que a actuação da escola tem dependido muito da iniciativa dos professores para o desempenho de acções no seu “meio”. Por isso serão ainda mais preocupantes situações como a “dança anual das colocações” de professores nas áreas do interior, as mudanças durante o ano em escolas de mais difícil acesso e certas situações de absentismo docente. Quanto mais um meio teria a esperar dos professores, mais dificuldades tem estes em aí estarem e, muitas vezes, menos é a vontade de aí permanecerem.

Por outro lado, a leitura de alguns sociólogos e antropólogos põe-me numa posição de reserva perante certas formas de valorizar a escola nas zonas rurais, como meio ou “foco” de reforço das identidades locais. Não será a escola um dos meios mais poderosos de invasão do urbano, do diferente, um espaço de confronto entre a escrita, o cálculo, a abstracção, valorizados no quotidiano escolar, e a oralidade ou a experiência, referidas como características “locais”? Em que medida poderá a educação contribuir para o “regresso em força do mundo rural” de que nos falou o Professor Artur Cristóvão? Valeria a pena conversarmos sobre isto.

A **terceira** ideia tem a ver com o contributo da educação para o ordenamento do território. O Professor Manuel Patrício chamou-lhe mesmo “ordenamento educativo”. Reconhece-se que pode haver uma forte relação entre as opções de ordenamento do território e o planeamento da rede escolar dos níveis secundário e superior. Já a rede escolar do ensino básico relaciona-se de um modo mais

complexo com a hierarquização das povoações, apesar das ideias de concentração escolar tenderem a reforçar a posição das sedes de concelho e das segundas ou terceiras povoações de concelhos mais extensos ou mais povoados.

Nas últimas décadas, os centros urbanos do interior, nomeadamente as sedes de concelho, só têm conseguido atrair uma parte da população que abandona os campos. De facto, em termos gerais, o crescimento médio da população nas sedes de concelho ficou aquém das expectativas de quem olhava o crescimento das construções nesses centros urbanos. Mas esta evolução é vista de formas diferentes.

Para uns, o desenvolvimento de alguns espaços urbanos nas áreas em regressão demográfica é uma condição necessária de uma estratégia de retenção de população no interior. Para outros, o êxodo para as áreas metropolitanas ou a urbanização das zonas rurais não serão mais que duas facetas diferentes de uma única realidade que é o progressivo desaparecimento das sociedades rurais, pois o crescimento das pequenas cidades do interior será feito à custa do esvaziamento das áreas rurais envolventes. Para os primeiros, esses centros urbanos permitiriam a manutenção de uma vida rural circundante; para os segundos, seriam um primeiro passo no caminho para as áreas metropolitanas ou para o estrangeiro. E aqui voltamos ao problema das condições gerais de desenvolvimento.

O **quarto** e último ponto que quero referir é um aspecto do terceiro. Prende-se com o problema das pequenas escolas rurais, problema a que sou muito sensível e que as referências do Professor Manuel Patrício tornaram de tratamento obrigatório. De facto, estou de acordo com a perspectiva defendida de abordagem da rede escolar do 1º ciclo no âmbito da educação básica e não só do “ensino primário”. E, neste ponto, valeria a pena procurarmos as razões das dificuldades de implantação das “Escolas Básicas Integradas” de que se fala há tanto tempo.

A situação da rede escolar do “ensino primário” nas áreas rurais é um bom exemplo de dupla desvalorização social e política: desvalorização do primeiro ciclo, desvalorização das áreas rurais.

Entendo que, mais que elemento de construção e reforço da identidade local por via da sua acção pedagógico-cultural, a escola das pequenas povoações rurais é um instrumento de afirmação e um sinal de existência e de sobrevivência. Fechar a escola é agir negativamente ao nível simbólico, no modo como a colectividade olha o seu futuro. Importa perceber a importância da forma como se olha um determinado espaço, o seu passado, a sua história, as imagens favoráveis ou, pelo contrário, pouco atractivas ou mesmo repulsivas, o potencial que se lhe atribui ou se lhe nega.

Por vezes, discute-se o fim da utilização escolar de um edifício que foi construído pela população local ou que resulta de uma promessa que custou fazer cumprir. Mas há poucas, por vezes muito poucas crianças a viver nestes espaços e, regra geral, serão progressivamente menos nos anos mais próximos. Não é, pois, um problema que o tempo ajude a resolver, antes tenderá a agravar. Não adiantará muito esperar.

Mesmo nas áreas rurais, mudaram os espaços e as escalas de viver. Outras são as escalas a que é necessário pensar a rede escolar.

Dr. Rui Jacinto

Comissão de Coordenação da Região Centro

As áreas rurais, o seu desenvolvimento e o papel do ensino

Quero agradecer, em primeiro lugar, o convite que me foi formulado para dar este meu pequeno contributo, para a discussão de um tema de

extrema importância e actualidade, abordando questões que ajudem a perspectivar e a sustentar estratégias inovadoras, visando alterar a situação de perda, real e psicológica, que se abateu sobre as áreas rurais portuguesas.

Não vou propriamente comentar intervenções anteriores, onde boa parte das questões sobre esta matéria já foram enunciadas, mas vincar e salientar certos aspectos que, a meu ver, é interessante reter e que se podem estruturar em torno de quatro tópicos fundamentais:

- Diversidade, especificidades e dimensões do rural em Portugal;
- Características das zonas rurais portuguesas: problemas, desafios e oportunidades;
- A procura de soluções para a crise do mundo rural: o desenvolvimento local em meio rural;
- As áreas rurais perante o ensino.

Diversidade, especificidades e dimensões do rural

Definir com precisão a dimensão do rural em Portugal, tanto em termos quantitativos como qualitativos, não é tarefa fácil. A dificuldade de se proceder com exactidão à delimitação territorial, a complexidade dos perfis produtivos, dos dinamismos económicos e dos comportamentos sociais que as diversas zonas rurais apresentam, impossibilita que se trace uma tipologia inequívoca destas áreas. Em função dos objectivos e das circunstâncias, estas áreas têm sido classificadas diferentemente, o que nos permite concluir que existe uma geometria variável para abordar as questões do mundo rural.

As nomenclaturas apresentadas com o intuito de as identificar e caracterizar, acabam por reflectir quase sempre interpretações dicotómicas (litoral/interior, norte/sul ou rural/urbano) que, embora

correspondam às grandes fracturas do território e da sociedade portuguesa, apagam a complexidade que as áreas rurais encerram e a riqueza dos processos que lhes andam subjacentes.

Os dinamismos territoriais verificados recentemente no nosso país foram mais positivos, como se sabe, em torno dos centros urbanos e dos eixos que os articulam. O desenvolvimento tem sido, pois, polarizado pelas cidades e estruturado ao longo de corredores que coincidem com a rede viária principal e complementar. Deste modo, o processo de desenvolvimento está estreitamente correlacionado com a acessibilidade física e sócio-económica. As zonas rurais economicamente integradas e mais dinâmicas, localizam-se quase sempre na proximidade daqueles centros, enquanto as zonas rurais intermédias e as mais deprimidas se situam nas periferias mais ou menos remotas.

Se a velha dicotomia rural/urbano se mostra caduca, as alternativas encontradas (p. ex.: concelhos urbanos, semi-urbanos e rurais ou zonas densamente povoadas, medianamente e pouco povoadas), talvez se revelem insuficientes para traduzirem a complexidade do problema. Se atendermos a esta classificação, 57 concelhos são considerados urbanos em Portugal, no ano de 1991 (18.7% do total), 108 são semi-urbanos (35.4%) e 140 rurais (45.9%). Contudo, em termos demográficos, como se esperaria, o panorama é inverso, já que se verifica a predominância do número de habitantes nos urbanos (55.6%), relativamente aos semi-urbanos (28.1%) e aos rurais (16.3%).

Apesar das tendências para a litoralização e urbanização que paulatinamente se foram instalando em Portugal, a taxa de urbanização continua a ser particularmente baixa no seio da União Europeia, o que atesta bem a importância e dimensão que a ruralidade assume no nosso país. Em Portugal, quando tratamos de zonas rurais, estamos a falar de áreas onde ainda 37% da população activa se ocupa na agricultura, 21% na indústria e 42% nos serviços, contra os

seguintes valores médios que se verificam a nível nacional: 10%, 39% e 51%, respectivamente.

Apesar de tudo, dois aspectos nos parecem seguros: as áreas rurais portuguesas apresentam uma grande diversidade, que decorre dos contextos geográficos, da base económica e da organização social, intrínsecas a cada espaço regional; por outro lado, tem uma grande expressão territorial, embora a população que aí reside seja consideravelmente mais diminuta e se encontre em recessão.

As zonas rurais portuguesas: problemas, desafios, oportunidades

O mundo rural está a ser varrido por uma rápida e profunda mutação, tornando-se cada vez mais difícil analisá-lo numa perspectiva que o confronte com o urbano. Aquelas mudanças, que atingem as áreas rurais na sua globalidade, estão a abalar os alicerces em que se estruturam estas comunidades, não sendo possível vislumbrar todas as suas repercussões.

A crescente marginalidade e exclusão em que as áreas rurais foram mergulhando, é uma outra dimensão duma realidade cada vez mais comum, responsável pelo sentimento de crise que as percorre. Isto não significa que, apesar das dificuldades que as áreas rurais conhecem, não encetem estratégias de resistência que, na maior parte das vezes, se resumem a manifestações mais ou menos simbólicas. Uma destas manifestações pode ser testemunhada pelas inscrições que aparecem nas estradas, indicando aldeias concretas, por oposição aos sinais que indicam uma localidade incerta, perdida algures num espaço irreal, a que foi atribuída o nome de *trânsito local*. O apego à terra e a valores próprios, consubstanciam uma identidade e a necessidade da afirmação de quem pretende continuar vivo, lutando, desta forma, contra o apagamento do mapa.

O rural emergente é fruto de crises recentes, que se revestem de múltiplas e variadas formas, mas também de fragilidades antigas que, em conjunto, proporcionaram a situação que hoje aí se vive. As mais flagrantes, ou as mais mediatizadas, são as relacionadas com o rendimento, a produção e o seu escoamento (fruta, leite, etc.), as que decorrem das condições naturais, por vezes adversas (geada, seca, etc.) em que a actividade agrícola é praticada, ou as que derivam da apropriação de certos recursos (caça, recursos hídricos, ambiente, etc.), avivando conflitos ancestrais ou gerando novos focos de tensão. Noutros casos, a delimitação de espaços destinados à florestação ou a parques e reservas naturais, quantas vezes para gáudio de urbanos, concebidos segundo lógicas que os rurais não entendem, mas cuja gestão impõe, em muitas situações, limitações ao uso do solo e a práticas tradicionais, também tem estado na origem de alguma agitação.

As estruturas agrárias e a formação dos recursos humanos continuam a ser debilidades estruturais do nosso mundo rural, factos que concorrem para acentuar as precaridades destas áreas, particularmente em termos de emprego. Estes são, aliás, os factores que estão na base do êxodo rural que persiste desde os anos 50, responsável pelo despovoamento demográfico que é flagrante em muitas regiões.

Os processos de mudança estão, também, a alterar os antigos valores e quadros de referência, a recompor a rede de relações e a dar lugar a novas sociabilidades, de que temos muitos exemplos. Tomemos apenas os idosos e os migrantes: verificamos que os primeiros já são vistos, tratados e amparados duma forma substancialmente diferente, enquanto a empatia dos migrantes com as áreas rurais donde partiram, começa a ganhar em certas situações contornos diversos. A relação que os ausentes estabelecem com as aldeias de origem está a mudar, passando a assentar em bases diferentes, existindo casos em que a sua

presença é exercida através de um poder mais ou menos invisível, podendo gerar certas limitações a algumas dinâmicas locais.

Contudo, a discussão em torno do rural não deve perder de vista outra questão central que reside na dificuldade em conceber os espaços rurais sem agricultura: “as actividades agrárias, sejam elas da agricultura, da silvicultura, ou da pecuária, assim como a montante e jusante do processo produtivo, portanto no âmbito da fileira agro-industrial, não se excluem das influências do modelo, nem se eximem a riscos de degradação, tanto técnica ou tecnológica como social”. É certo que “a actividade agrária não perderá, por efeito das transformações em marcha ou em vista, o seu carácter decisivo. Perde, já perdeu e continuará a perder quaisquer pretensões de exclusividade, mas o seu contributo não poderá ser secundarizado, antes se recomenda a conjugação de actividades endógenas e exógenas à agricultura.”

As zonas rurais portuguesas estão, como vimos, confrontadas com um amplo e complexo conjunto de problemas, cujas raízes podemos pesquisar no passado mais recente ou mais remoto. A integração europeia, as mutações e inversões rápidas da respectiva Política Agrícola Comum, coincidindo com a tendência de mundialização dos processos produtivos e de comercialização, originaram fragilidades latentes e aceleraram tensões.

Mas as zonas rurais portuguesas encerram, em certos domínios, potencialidades que lhes conferem competitividade, podendo, noutros casos, conhecer oportunidades pelo facto de, no contexto europeu, serem diferentes. Esta diferença, sendo um património colectivo, indissociável da nossa história e identidade, deve ser afirmada como um valor que nos distingue e que, devidamente promovido, represente uma potencialidade a ter em conta na elaboração das estratégias de desenvolvimento rural.

Em Portugal, apesar de tudo, ainda há agricultura com agricultores que ainda fabricam produtos que são difíceis de normalizar. Ora, estes produtos, podem ir ao encontro de padrões de consumo emergentes, responder a preocupações que começam a despontar em estratos sociais, porventura mais “esclarecidos” e exigentes. Embora correspondam a certos nichos específicos, estes mercados podem ser um trunfo para o relançamento de certas actividades em determinadas zonas. Este caminho, porventura estreito, pode ser um contributo para desencravar economicamente algumas daquelas áreas.

Estamos, pois, perante um desafio de grande amplitude: resolver problemas tão diversos e superar clivagens tão profundas, passa por atitudes ofensivas e solidárias para com os espaços rurais, por actuações voluntaristas e persistentes que minimizem as situações de não retorno que, em muitos casos, se parecem desenhar. Por tudo isto, podemos ter como certo que no fim deste decénio e início do próximo século, o mundo e as paisagens rurais portuguesas serão substancialmente diferentes das actuais, tanto em termos físicos como humanos.

Desenvolvimento local em meio rural: diversidade de contextos, pluralidade de intervenções

A desvalorização da agricultura fez ruir o modelo e certas estruturas em que assentava o mundo rural, com consequências económicas, sociais e culturais, bem como efeitos territoriais que marginalizaram o rural face à polarização do (sub)urbano. O novo quadro, onde é possível detectar alguns sinais perversos, faz com que se torne necessário regular certos efeitos negativos que estão na origem da perda de competitividade e de alguns recursos locais, particularmente dos humanos.

Para que os espaços rurais não fiquem reservados exclusivamente ao lazer e os seus residentes reduzidos a meros guardiães do território ou

a espectadores subsidiados, há que intervir ao nível da base produtiva, dinamizando tanto a actividade agrícola como outras que, sendo credíveis, a devem complementar. Isto é, importa disponibilizar alternativas compatíveis com as perdas que se foram gerando. O turismo, embora possa desempenhar um papel significativo, não pode ser sempre apontado como a actividade redentora, já que dificilmente poderá ser a única alternativa para a resolução de todos os males, bem como do problema chave das áreas rurais: o emprego.

Estes aspectos, associados à diversidade de contextos rurais das regiões portuguesas, proporcionaram outros tantos processos de mudança, com graus de complexidade que variam em função de especificidades concretas. Por este motivo, as estratégias de desenvolvimento e os instrumentos de intervenção, que dificilmente se podem generalizar ou aplicar numa forma extensiva, devem ser devidamente modelados e adaptados a cada realidade.

A procura de políticas mais aderentes, que respondam com eficácia aos problemas reais, deve ter sempre presente, além da dimensão territorial, um outro aspecto básico: a participação dos protagonistas (actores locais e agentes económicos) e a sua necessária mobilização.

Como se sabe, além das fragilidades que decorrem da base produtiva, a escassa organização da sociedade civil é outra debilidade que afecta os meios rurais, onde é flagrante o défice de estruturas organizativas formais, vitais para assegurar a respectiva representação e intermediação. Esta situação tem-se agudizado, tanto mais que existe uma perda crescente de algumas das referências que desempenhavam tradicionalmente aquele papel naqueles meios (p. ex.: o presidente da junta, o professor e o padre). Hoje é cada vez mais difícil encontrar interlocutores integrados e enraizados nas comunidades, já que só o presidente da junta de freguesia resiste, quando resiste, a permanecer entre os habitantes das aldeias.

A profusão de associações de desenvolvimento local, fenómeno relativamente novo, é a forma encontrada para solucionar, porventura tecnocraticamente, o referido défice. Resta saber em que medida esta forma de organização e participação corresponde a uma emanção genuína da sociedade e das comunidades locais, importando descodificar que interesses representam e que motivações prosseguem.

Reflexões promovidas por várias entidades nacionais e internacionais, com preocupações nesta matéria, têm posto em evidência que os instrumentos utilizados com o objectivo de inverter dinâmicas negativas, têm-se revelado insuficientes, não respondendo cabalmente aos problemas com que se confrontam as áreas rurais. A procura dum novo modelo de desenvolvimento para as áreas rurais, que ataque os seus problemas básicos, particularmente a criação de emprego, é a grande motivação que deve presidir à concepção de instrumentos e de políticas. Não é por acaso que a OCDE, ainda recentemente, definia como iniciativas importantes, além das ajudas directas às empresas, outro conjunto de ajudas indirectas orientadas para o reforço do ambiente económico geral das zonas rurais. Uma política correcta de infraestruturas, bem como a valorização dos recursos humanos, podem desempenhar igualmente um papel fundamental.

Nesta linha de raciocínio, as iniciativas que venham a surgir, devem percorrer novos caminhos e lançar experiências inovadoras a todos os níveis, designadamente do ensino (escolas isoladas, crianças em risco de exclusão do ensino, etc.), dada a importância e o papel mobilizador que pode desempenhar nas áreas rurais.

Se explorarmos todas as potencialidades dos instrumentos que se vão esboçando, é possível superar alguns dos problemas enunciados, alicerçar novas dinâmicas e encontrar alternativas para o desenvolvimento do mundo rural.

As áreas rurais perante o ensino

A finalizar, algumas breves considerações sobre a relação entre o ensino e a promoção do desenvolvimento local em meio rural. Podemos partir de duas premissas: em primeiro lugar, os níveis de qualificação e de formação nas áreas rurais são baixos, tanto em termos gerais como, sobretudo, dos produtores agrícolas; as áreas rurais são, por outro lado e cada vez mais, espaços de exclusão que o sistema de ensino vigente, se não ajuda a acentuar, pelo menos em nada contribui para inverter.

É hoje um dado adquirido e exaustivamente referido por todos os discursos, que a importância do ensino e da formação é decisiva no processo de desenvolvimento e que pode e deve jogar um papel determinante e activo na animação e mobilização das comunidades locais, particularmente das rurais.

Nestas, a visibilidade da escola e dos agentes de ensino adquire ainda maior significado. Por outro lado, é bastante complicado ensinar em contextos sócio-económicos de tão baixa densidade demográfica, onde existem muitos casos em que as escolas fecham, ou adiam este desfecho através do funcionamento com muito poucos alunos.

O exercício da actividade nestas condições, com limiares mínimos de alunos, será pouco estimulante tanto para os docentes, como para o estabelecimento de interações e de relações de sociabilidade entre os alunos. O sistema de ensino não tem tido um bom relacionamento com o meio rural, onde a escola e o professor perderam a importância de referência fundamental. O sistema actual que potencia a deslocalização dos professores, dificultando o seu *enraizamento* na comunidade, acaba por ser um obstáculo a um trabalho mais frutuoso e continuado.

O quadro actual não é particularmente favorável tanto para as comunidades rurais como para quem aí ensina. Assim, não será por acaso que se costuma dizer que, quando se encerra uma escola, é uma aldeia que está a fechar.

Prof. Doutor Fernando Regateiro

Presidente da CONFAP

Desejo, em primeiro lugar, felicitar o CNE pela iniciativa de promover este seminário dedicado à “Educação e meios rurais”. Seguramente que um desenvolvimento sócio-económico sério e sustentado da sociedade portuguesa só poderá ocorrer se for alicerçado na educação e na cultura. E a ruralidade é uma componente forte da nossa realidade sócio-cultural e um constituinte importante da matriz de referenciais subjacentes ao comportamento de muitos de nós. Por isso, numa educação que se apresenta cada vez mais rica no sentido da aquisição de competências, a vertente relativa à aquisição de valores tem igualmente de ser realçada e integrar os aspectos relacionados com a ruralidade e as suas milenares tradições e cultura herdadas como legado que se acrescenta em cada geração, para servir melhor o desenvolvimento e o bem-estar do cidadão do futuro.

No contexto dos cuidados a ter com a educação na sua relação com o meio rural, a comunicação do Professor Manuel Ferreira Patrício foi, para mim, particularmente estimulante e profícua, consequência habitual nos que têm o privilégio de o ouvir. Por isso, no meu espírito foram crescendo inquietações e germinando uma ou outra forma possível de as atalhar.

Em relação à ruralidade, uma das inquietações prende-se com a dificuldade presente quando se procura correlacionar informação e mudança de atitudes e/ou comportamentos. Na realidade, é essencial

alterarmos as nossas atitudes e o nosso comportamento face ao mundo rural, no sentido da sua valorização, sem o violentar a partir de modelos urbanos. Aqui residirá talvez uma das maiores dificuldades já que, para uma mudança de atitudes e de comportamentos, não basta a informação, por mais extensa que esta seja. Veja-se, como exemplo, o comportamento dos médicos em relação ao tabaco: não há grupo profissional melhor informado sobre os malefícios do fumo do tabaco e, no entanto, ainda é uma das classes profissionais que mais fuma.

A informação e a formação necessárias para modificar o comportamento em relação à ruralidade devem começar na escola, numa escola que a valorize. Para isso, os agentes de educação que servem essa escola terão, eles próprios, que valorizar a ruralidade, para que os alunos saiam a valorizá-la e tenham consciência da sua riqueza. Aqui entronca uma dificuldade relacionada com a necessidade de formação específica dos professores. Estes são formados num meio urbano, frequentemente baseado em aspectos mais positivistas e tecnocráticos do que em valores dirigidos para a manutenção dos aspectos culturais loco-regionais, tornando assim difícil modificar atitudes e comportamentos que valorizem a realidade rural.

Deste modo, como atalhar este aparente círculo vicioso? Talvez através das famílias e do envolvimento mais intenso dos encarregados de educação na constituição de verdadeiras comunidades educativas se possa transportar para a escola uma mensagem mais forte e mais adequada à necessidade de valorizar a ruralidade como fonte de diversidade cultural, logo de riqueza que a sociedade não pode menosprezar.

Ainda no âmbito da participação da família na escola, e com o mesmo objectivo, o envolvimento de cidadãos da terceira idade na escola, um grupo etário actualmente muito esquecido e desvalorizado, poderá constituir um excelente meio de transmitir aos jovens o saber, a memória e a cultura do mundo rural. Adicionalmente, e de uma forma

talvez não menos importante, a presença da terceira idade na comunidade escolar permitiria o convívio intergeracional próprio de uma família alargada, uma realidade cada vez mais rara, possibilitando aos jovens o contacto estreito com a gentileza, a serenidade e a sábia experiência da terceira idade.

Todos sentimos que quase tudo está por fazer em relação à valorização do mundo rural e à necessidade de inverter a tendência para a sua desertificação. Nesta perspectiva, uma maior valorização do papel das famílias na escola, nos termos que acabamos de descrever, a par de uma ligação mais forte dos docentes ao meio em que a escola se insere, poderão vir a dar um contributo significativo para a valorização da ruralidade.

Camilo de Mortágua

Associação Terras Dentro

Em primeiro lugar, quero manifestar o nosso agrado pelo facto de podermos participar nesta reflexão aqui em Évora, pois sendo mais longe tornaria a nossa presença difícil.

Em segundo lugar, congratulo-me pela presença de tantos quadros que têm, com certeza, muita qualidade para fazer esta reflexão conjunta, a qual me parece ser, mais uma vez, de urbanos sobre os rurais. Devíamos programar, para breve, um encontro de rurais para pensarmos sobre o que é o urbano e o que são as cidades. É que acontece continuamente ser só de um lado que se faz a reflexão.

O conceito de rural tem vindo a ser discutido e analisado e muitas instituições e investigadores pretendem fixar uma definição. Não é fácil, pois estas questões do rural, do peri-urbano, do peri-rural, do semi-rural, do periférico, enfim, todas estas noções, cada vez que

relacionadas à escala da Europa, África, Mediterrâneo, etc., confrontam-se com componentes muito diferentes, e a hipótese de uma definição universal consensual não aparece.

A OCDE trabalha há algum tempo sobre o modelo de classificação do que é rural. Este trabalho, tanto quanto sei, não está terminado, mas um dos critérios básicos para esta classificação é a densidade demográfica. Este critério, cruzado com outros, tem dado resultados satisfatórios no que diz respeito à Europa, sobretudo no que diz respeito ao hemisfério Norte, e neste momento existem tentativas para encontrar outros critérios, para se conseguir uma definição que satisfaça quer o Norte, quer o Sul.

Nós próprios também temos discutido esse problema e hoje há uma certa definição generalizada, considerando, assim, rural todos os espaços ou territórios em que as actividades produtivas mais estruturantes numa base económica, estão, directa ou subsidiariamente, dependentes do solo ou dos recursos naturais. Parece-me ser esta definição abrangente e suficientemente clara.

Porém quero chamar a atenção para alguns pontos.

Quem anda no terreno a tentar fazer mudanças e a apresentar soluções através de acções concretas, procurando criar aqui e ali mais empregos, tentando convencer pessoas indiferenciadas a transformarem-se em pequenos empresários e a assumirem novas actividades, inserindo as mulheres no mundo do trabalho, rompendo mentalidades, fica satisfeito e ao mesmo tempo triste, pois vê professores e intelectuais a pensar e a reflectir sobre o desenvolvimento rural e uns e outros não sabem que existimos. Fala-se tanto em sinergias, mas esse campo de sinergia possível entre uns e outros não acontece neste caso.

É esta uma questão extremamente importante, mesmo no âmbito da educação, ou seja, não conheço até hoje experiências em que os homens do terreno, os agentes de desenvolvimento, associações, etc., tenham entrada nas escolas, sejam elas quais forem, para, apoiando ou sensibilizando os professores, poderem criar uma ligação muito maior entre a comunidade e os alunos.

Falou-se aqui da antiga relação entre o profano e o sagrado. Penso que estamos a passar da relação entre o profano e o sagrado para uma outra relação, que eu diria ser entre o real e o virtual, ou seja, antigamente a festa de aldeia passava-se na igreja - as luzes, as cenas, o vestuário, o fato domingueiro - ou na sociedade recreativa, onde se fazia teatro, ou onde a banda fazia música. Tudo brilhava e o imaginário estava ali. Era a festa. Diria que era o simbólico tradicional transformado em sagrado. Hoje, esse sagrado deixou de ser praticado, ele chega através da caixinha da televisão. É o virtual.

Esta referida passagem de um a outro tipo de relação tem, em meu entender, muito mais implicações e consequências negativas do que aparentemente possamos supor. No primeiro “há actores vivos, participantes, no outro há seres passivos, pouco ou nada actuantes”.

Há cerca de dois ou três meses visitei em algumas aldeias de Itália as experiências de escolas que integram a terceira idade nos seus programas e fiquei positivamente impressionado. Agora, cada vez que vejo os nossos velhos sentados nos bancos à porta dos ditos “lares” da terceira idade, sem nenhuma ocupação, e os comparo com os exemplos de participação activa que observei, em que cada idoso tem a seu cargo quatro ou cinco crianças, num programa paralelo ao das escolas, em que se incute nos novos o orgulho de ser dali, parece-me que ainda muito caminho temos a percorrer neste nosso Alentejo Rural que está a expulsar e a “matar” os seus velhos por inanição.

Noutro âmbito, mas com o mesmo propósito, quero aqui dizer que estamos muito interessados em levar estes momentos de reflexão sobre educação e desenvolvimento local às próprias escolas. Somos parceiros interessados em organizar uma série de momentos de reflexão com a Direcção Regional, ou com qualquer outro parceiro que nisso esteja interessado, mas achamos que esta reflexão deve ser levada às próprias escolas; porque embora reconheça a experiência de Cuba (E.B.I.-Cuba) que, considero excepcional, ela é escassa.

É necessário que estas experiências de que Cuba é exemplo se estendam a todas as escolas, porque só assim se poderá falar em “relação” entre escola e comunidade e, possivelmente quando esta experiência for universal, em comunidade educativa, numa perspectiva que nos é cara: a de educação para o desenvolvimento rural/local.

Dr. Alberto Melo

Universidade do Algarve e Associação “In Loco”

Gostaria de levantar alguns pontos inspirados pelas excelentes contribuições da primeira parte da manhã, até um pouco à laia de introdução ao que tentarei dizer na parte da tarde.

Gostava de rever como, no aspecto histórico, o nosso País tem sido uma sucessão de falsas partidas no que diz respeito a um desenvolvimento sustentado, a um desenvolvimento baseado nos nossos recursos e nas nossas capacidades endógenas.

O nosso País estaria, no séc.XIV, na vanguarda do então mundo ocidental e essa partida, possível na altura, foi substituída pelo início das grandes viagens marítimas e, seguidamente, pelo comércio que se baseou nas especiarias, de onde adveio uma determinada riqueza para

a nossa sociedade. Foi esse o princípio de várias fugas para a frente que nós, como povo, historicamente temos vindo a realizar.

A crise das Índias colocou o País perante si mesmo, mas foi-lhe um facto de pouca dura, pois muito em breve - séc. XVIII - começa a aparecer o ouro do Brasil e, uma vez mais, o País se esquece de si mesmo e se lança novamente numa fuga para diante, em relação ao exterior e baseada em recursos do exterior que, no parecer de muitos historiadores da época, fazem acumular o ouro em Portugal ao mesmo tempo que a miséria e a fome.

Com a independência do Brasil, colocava-se de novo a questão do país se reencontrar e ter um projecto de desenvolvimento próprio, mas a opção feita então foi a de tentar criar novos Brasis em África, ocorrendo um investimento em pessoas e material para esse continente, tentando de novo uma nova fuga para a frente, que só veio a terminar há poucos anos com a independência dos países africanos.

Há 20 anos atrás estávamos de novo numa posição de partida, em que poderíamos, finalmente, olhar para nós e sabermos o que éramos como País neste canto da Europa, inventariando os nossos recursos e capacidades e lançando um processo de desenvolvimento a sério e de interioridade.

Creio que estamos desde então a marcar passo, de novo numa falsa partida, actualmente disfarçada com dinheiros que nos chegam do exterior, quer através dos fundos estruturais da CEE, quer através de investimentos estrangeiros chegados com bastante abundância, quer através do turismo. É outra fuga para a frente, tentando de novo não olhar para dentro do país. Certamente que a nossa classe política, qualquer que seja a sua cor, continua a desconhecer profundamente o País. Nesse sentido, há uma grande incultura a vários níveis da decisão, para o que basta analisar determinadas legislações - como,

por exemplo, as que regem a produção agro-alimentar - que não têm em conta o País real.

De novo estamos colocados perante a necessidade de um projecto de sociedade, que nunca fomos capazes de articular, olhando para nós e inventariando as nossas capacidades e riquezas. De certo modo, esta abordagem de endogeneidade tem sido até hoje reservada às populações rurais. Essas, por necessidade, têm que olhar para o que têm e tentar sobreviver com o que possuem. Creio ser essa a base de uma certa cultura que se foi criando na ruralidade mais remota, cultura de sobrevivência e de resistência que, contra tudo e contra todos, tem perdurado e que hoje me parece ser, culturalmente até, uma base fundamental para um novo arranque de um projecto de sociedade em Portugal.

No nosso caso, na Serra do Caldeirão, há 10 anos que trabalhamos num projecto local de desenvolvimento. Quando analisamos esta situação, não nos parece que estamos a bater-nos só por um território de pouco mais de 3.000 km². Estamos a tentar bater-nos por uma ideia de desenvolvimento - como é que o desenvolvimento deve brotar de baixo para cima, a partir de um trabalho profundo e localizado, a partir da inventariação de capacidades, aspirações e necessidades a nível local. Processo este que, quanto a nós, teria que ser multiplicado pelo País fora.

Felizmente, estão a arrancar muitas experiências neste domínio pelas associações de desenvolvimento local e por alguns municípios mais esclarecidos. Creio que a redefinição do nosso país passa exactamente por esse tipo de experiências localizadas, por redescobrirmos Portugal.

É muito grato, como dizia Camilo Mortágua, encontrar aqui reunidos muitos professores da universidade, que normalmente estão muito alheios a este tipo de abordagem. Pessoas com quem trabalhei na universidade eram capazes de citar o último autor estrangeiro da sua

disciplina, mas incapazes de saber o que se passava a 5km de distância da sua localidade. Tem havido um desprezo, ou alheamento, da nossa “inteligência” e da nossa classe política relativamente a este País.

Presentemente, vejo duas saídas: ou vamos continuar no artificialismo, numa imitação de modas e de modelos que nos chegam pela televisão ou por muitos outros veículos, ou vamos mesmo tentar montar entre todos um projecto de sociedade que já faz muita falta ao País.

Um desses processos de imitação tem sido a ideia de que o PIB é o indicador do desenvolvimento, interessando-nos um acréscimo permanente desse valor para podermos apresentar aos nossos parceiros, quando exactamente este é o indicador quantitativo que sistematicamente penaliza o mundo rural. Sabemos que qualquer habitante do mundo rural que emigre para a cidade está automaticamente a aumentar o PIB, pois abandona uma economia em parte de subsistência, para uma economia plenamente consumista; quando antes tinha uma casa própria, passa agora a pagar uma renda; tinha alguns animais e uma horta que lhe forneciam a alimentação e passa depois a ir aos hipermercados e a pagar transportes... Com esta realidade multiplicada pelas centenas de milhares que representam o êxodo rural nos últimos anos em Portugal, é natural que o PIB tenha crescido muito. Se ele aumenta, os nossos responsáveis políticos não se preocupam com mais nada - é sinal positivo, estamos mais bem cotados na bolsa mundial de valores e podemos, assim, continuar a atrair mais investimentos, mais créditos, etc.

Há, pois, uma questão de modelo que temos que pensar. Temos que ter uma visão de política a longo prazo, o que parece ser algo perdido nos tempos de hoje.

Outra questão relevante, a meu ver, é essa incultura da nossa classe política, que leva a terem vergonha - ou desconhecimento total - de apresentar o País na sua verdadeira realidade. Em relação à

agricultura, tentamos comportar-nos lá fora como possuindo possivelmente uma actividade muito semelhante à dos outros, quando realmente temos uma agricultura muito diferente, com uma média de exploração de 4ha ou menos e maioritariamente familiar. Estamos então a alinhar com toda uma série de medidas feitas por e para países de agricultura profissionalizada, de agricultura industrializada e petroquímica e não vemos efectivamente a realidade e, até, a força que nos pode dar uma política agrícola baseada nessa exploração familiar, que hoje em dia corresponde a cerca de dois terços do valor acrescentado bruto na agricultura. Tal realidade pode dar-nos um diferencial muito importante, através de produtos de pequena dimensão, mas de grande qualidade, apresentados no estrangeiro como tal, através de uma grande campanha de renascimento do mundo rural.

Obrigado.

Prof. Doutor Ilídio do Amaral

Após estas intervenções, proponho que passemos ao debate, não sem antes me permitir sublinhar alguns pontos importantes relacionados com o programa deste seminário:

- A diversidade de situações no mundo rural, ponto fundamental posto praticamente pelos três intervenientes;
- A importância de se criar uma nova atitude, modificando a existente;
- A importância dos *mass media* e o papel que lhes cabe desempenhar;

- A participação mais ampla de outros agentes formadores na escola, sobretudo os de terceira idade, com o que estamos plenamente de acordo;
- O facto dos agentes de desenvolvimento estarem afastados da escola o que, no mundo rural, tem graves prejuízos;
- A criação de uma cultura de desenvolvimento, ponto fundamental abordado pelo Sr. Dr. Alberto Melo, que muito bem disse que Portugal, ao longo da sua história, teve partidas falsas no sentido em que se aproximou deste problema mas, pelos mais variados motivos, tornou a afastar-se. Urge retomar o tempo perdido.

Deixo às pessoas da mesa a liberdade para começarem a responder às questões postas e aos pontos sublinhados.

Prof. Doutor Manuel Patrício

É obviamente impossível reagir a todas as questões colocadas pelos três intervenientes neste debate. Vou escolher aquelas que poderão ter tido mais impacto em mim e a respeito das quais possa acrescentar algo.

Por exemplo, relativamente à questão do Prof. Doutor Fernando Regateiro, a participação da terceira idade na escola. Estou neste momento a viver uma experiência pessoal importante, que é a situação da minha mãe, que tem 74 anos, fracturou o fémur há uns meses, esteve no hospital e agora está num lar. Assim, tem-me sido possível conhecer um lar de terceira idade por dentro e o que observo confirma o que se disse aqui. Não estão em causa as óptimas intenções das pessoas; vejo milagres no sentido de apoiar as pessoas idosas; mas o

que a pessoa idosa vive é o processo da sua morte irreversível, apesar de bem alimentada, bem dormida, bem sentada em frente à televisão, num processo de “engordecimento” sob vários aspectos. É desumano e, no fundo, sepulta as pessoas enquanto ainda estão vivas. Nietzsche afirmava que a pior coisa que pode haver é ter o corpo vivo e a alma já morta. Julgo que é efectivamente importante pensar nessas pessoas dentro da comunidade, que precisa também delas. Há que encontrar soluções melhores, que passem pela utilização dessas pessoas - no sentido correcto do termo.

Todavia, creio que se trata de um problema um pouco mais amplo. É que a totalidade da comunidade do mundo rural pode ser vasta. Fui professor do ensino secundário em várias comunidades desta zona - Évora, Estremoz, Redondo e Elvas. Em Redondo, a comunidade mais pequena e a mais marcadamente rural, sentimos a certa altura do nosso trabalho na escola a necessidade da colaboração da comunidade. Realizámos algumas actividades de ligação da escola com a comunidade, tentando, por exemplo, revigorar a tradição da loiça, com uma roda de oleiro na escola e chamando oleiros a trabalharem com as crianças.

É necessário que concebamos a escola enraizando-a na cultura da comunidade a que pertence e conseguindo levar a comunidade a participar no seu funcionamento. É este o meu entendimento cultural da escola. É neste aspecto que incluo a terceira idade. Isto é, não vou inventar um sucedâneo para o lar, vou é olhar para a comunidade na sua totalidade, ver os recursos que oferece e entender que um deles são as pessoas da terceira idade, mas não só. A comunidade tem muitos elementos ricos do ponto de vista cultural, social e económico, que podem ser úteis à escola.

Assim, colocaria o problema do Doutor Fernando Regateiro neste contexto mais amplo, que é o da relação da escola com a comunidade, que é o de a certa altura quase se desenhar uma escola comunitária,

com a sua identidade e responsabilidades, não diluindo obviamente o seu papel de escola. Vamos enriquecer a escola com esses elementos da comunidade e vamos enriquecer a comunidade com esses elementos da escola, numa relação dialéctica extremamente fecunda.

Achei interessante a referência que o Sr. Camilo Mortágua fez à questão da nova relação que pode estar a nascer, e existir já, sobretudo na nova geração, entre o real e o virtual e os perigos tremendos em termos de desumanização do próprio homem e de manipulação incrível através da chamada realidade virtual, comparando isso com o que era um paradigma completamente diferente, fora de quaisquer preocupações confessionais - a preocupação que manifestei sobre a vida das populações, que na sua concretude é algo de diferente, e há camadas diferentes de experiências religiosas que, de facto, estão interiorizadas pelas pessoas e pelas populações. Mas o que pode estar a acontecer através dessa chegada insidiosa do super-mundo urbano ao mundo rural é qualquer coisa de que devemos estar cientes. Talvez a nova geração, a do tal conflito geracional, esteja já a ser gravemente manipulada por esses instrumentos e tecnologias, criando uma nova relação com a realidade, que é no fundo uma relação de alienação como nunca nenhum filósofo foi capaz de pensar. Julgo que não temos nada a ganhar com esta substituição.

Julgo também que a escola deve ter sempre uma função crítica e o mundo da educação, em geral, tem que analisar este problema e chamar a atenção para ele, lutando por relações mais positivas e por um paradigma modernizado e actualizado, mas que mantenha o essencial do que deve ser uma verdadeira vida humana vivida pelos homens.

Quanto ao Dr. Alberto de Melo, reagirei apenas à primeira ideia que transmitiu. Concordo inteiramente com o que disse a respeito do PIB. É uma análise muito inteligente e sobre a qual vale a pena pensar - ver como é possível, por simples deslocação de populações, alterar

completamente certos indicadores económicos e dar uma determinada imagem, porventura também já ela virtual, da própria realidade. É como dizer que temos presentemente muito menos pessoas a trabalhar na agricultura ou na indústria; conseqüentemente, a percentagem dos serviços aumentou e tudo somado dá sempre 100%.

Vale a pena contar a história que contou do nosso País. Também o tenho feito algumas vezes, a partir das diversas ilusões que temos vivido, particularmente desde o final do séc.XV, princípio do séc.XVI, de encontrarmos sempre qualquer expediente que nos leva a fugir de nós próprios e do problema com que estamos verdadeiramente confrontados. O nosso D. João III era o rei da pimenta, nós somos porventura os reis dos ECU's. São heterónimos diferentes inventados ao longo dos séculos para fugirmos a nós próprios e às nossas próprias realidades.

O equilíbrio entre os factores endógenos e os exógenos é certamente difícil de realizar na prática, mas eu estou também convencido de que não é através do recurso aos factores exógenos de desenvolvimento que conseguimos equacionar correctamente o problema do nosso País, que passa, neste momento, pelo equacionamento da questão da ruralidade, que representa a quase totalidade do nosso território.

Se fizéssemos um filme em câmara apressada sobre a deslocação das populações em Portugal nos últimos 100 anos, éramos capazes de encontrar qualquer coisa que nos daria motivo para rir, ainda que com riso doloroso, porque assistiríamos ao esvaziamento do País, até numa zona altamente crítica como é a zona da fronteira.

Esta história deve, pois, ser pensada, uma vez que é recorrente. Foi o ouro do Brasil, foi o brasileiro e foi o imigrante/emigrante desde os anos 60. A certa altura são os subsídios e a subsídio-dependência em que cada vez mais temos consciência de estarmos a viver. Penso que todos estes factores podem ser aproveitados de maneira positiva,

levando-nos a consciencializarmo-nos de que o correcto equacionamento dos problemas do País não passa por aí. Acredito que a experiência que têm estado a realizar é exemplar a esse respeito. Admiro a vossa coragem e tenacidade.

Prof. Doutor Artur Cristóvão

Apreciei bastante as intervenções feitas. Existem enormes potencialidades na sala que devem ser utilizadas, pelo que as devemos escutar e, sendo assim, não tenho nada a acrescentar.

Dr. Rui Jacinto

Intervenho para reforçar algo que já foi aqui dito e que se prende um pouco com a necessidade de configuração deste modelo de desenvolvimento rural. Penso que nesta configuração há uma série de dimensões que é importante prosseguir.

Uma prende-se com o território e decorre da diversidade de contextos, que vai exigir pluralidade de estratégias. As áreas rurais são realidades diferentes, correspondem muitas vezes a espaços muito circunscritos, há necessidade de superar esses localismos e há necessidade de pensar as escalas mais amplas, mais globais, tendo depois que utilizar um tipo de intervenções mais concretas e locais.

Tal entronca no que já foi dito pelo Camilo Mortágua, ou seja, na questão das políticas e na sua verdadeira e eficaz integração.

Menciono ainda a questão dos actores. Muitas vezes há algum divórcio entre os actores locais, que estão a trabalhar no mesmo território em sectores muitas vezes com alguma proximidade, mas

distantes porque o diálogo não existe. Na questão da participação e da mobilização local é fundamental que os actores consigam criar, ao fim e ao cabo, uma efectiva parceria para o desenvolvimento.

Dr. José Maria Azevedo

Só duas notas.

Foi dito que os agentes de desenvolvimento estão afastados das escolas. Poder-se-ia também perguntar se os “agentes da escola” estão afastados do desenvolvimento. Esse desconhecimento ou essa distância entre escola e dinâmicas de desenvolvimento pode ser lido tanto a partir da escola como a partir dessas dinâmicas que, muitas vezes, também não têm tido em conta que a escola pode ser um instrumento de desenvolvimento.

A concepção de comunidade educativa pode ser vista segundo duas vertentes: a escola que funciona como a comunidade dos alunos, professores, funcionários, pais e outros actores directamente implicados; e a comunidade geral que envolve a escola, na medida em que é capaz de ser um ambiente educativo. Para que tal ocorra, há que identificar os recursos que existem na comunidade com potencialidade educativa e desenvolver as competências dos profissionais da educação para a identificação, a valorização e o aproveitamento desses recursos.

Em segundo lugar, não podemos, a meu ver, confundir o local ou o endógeno com o homogéneo. Por ser local, é que serão mais presentes e visíveis as diferenças, as relações de poder e mesmo de dominação. Se recordarmos o exemplo de Courel, a famosa escola de Barcelos, estaremos perante um caso extremo de conflito tornado público. Mas esse tipo de reacção e conflito existe com frequência, embora sob

formas mais simples e escondidas, nomeadamente quando se aplicam processos reformistas que não conseguem dialogar com interpretações diferentes e antagónicas de facetas básicas do quotidiano das crianças e dos jovens. A questão é de saber da capacidade dos professores de não se quedarem numa lógica conflituosa, mas de gerirem essa relação com a comunidade, sem recuarem para o refúgio da escola; e da capacidade de identificarem e valorizarem os recursos locais em que pode assentar um estratégia de diálogo e mobilização. O que digo, de modo necessariamente rápido, pode ser um pouco provocador e mesmo injusto, mas é uma questão que gostava de deixar para debate.

Como nota final, acho que seria bom que tentássemos concretizar um pouco alguns assuntos, como, por exemplo, o caso citado das pequeníssimas escolas primárias nos meios rurais. São para ir fechando ou não?

Dr. José Cândido Rodrigues

Associação de Desenvolvimento Regional de Sines e Santiago do Cacém

Tenho duas questões breves para colocar.

Sempre fui um cidadão periférico neste País. Nasci no meio rural, numa aldeia do concelho de Ponte de Lima sem luz eléctrica. Comigo nasceram, em 1941, 80 crianças. Dez anos depois só eu faço a 4ª classe.

Acho que este conceito do mundo rural está hoje em trânsito e não tenho pessoalmente uma visão pessimista do seu futuro. Direi que o desenvolvimento estará sempre na procura do bem-estar, que é relativo, pois cada um sabe e procura a sua qualidade de vida. Lisboa concentrou e concentra tudo. Quer tudo e tudo hierarquiza. Depois vai

distribuindo o que lhe sobra segundo critérios definidos e decididos na capital. Mas Lisboa gere mal e aplica mal. Desbaratou os fundos estruturais que a Europa mandou para cá e deixou ficar o mundo rural no estado de calamidade em que se encontra.

Não tenho, de facto, uma visão pessimista do mundo rural. Deixem que o mundo rural seja capaz de decidir o seu próprio futuro, ele será capaz de encontrar soluções!

Não tenho a psicose da exclusão cultural. A cultura e a informação chegam hoje instantaneamente a todo o lado. Nunca me senti um cidadão diminuído perante os senhores de Lisboa pelo facto de viver na periferia. Em certa medida, até, e porque trabalhei muitos e muitos anos em Viana, senti-me privilegiado com o contacto imediato com os vizinhos da Galiza, que me serviram sempre de um bom paradigma para verificar as grandes asneiras e os grandes erros que Lisboa entretanto fazia.

A solução para o meio rural - e devemos neste espaço encontrar soluções - está na descentralização. É necessário e urgente tirar o poder à capital. Se o fizéssemos, não haveria tantos problemas neste País.

Estarei de acordo com o que disse o Senhor Professor Manuel Patrício, quando diz que em termos de Câmaras Municipais será necessário promover uma grande descentralização. Penso que o Presidente da Câmara deve ter, além dos poderes administrativos, um poder simbólico. Gostava que fosse o Presidente da Câmara a presidir a esse acto relevante que é o casamento, com o esplendor necessário, como acontece em França, não que esse fosse um acto banal, perante o registo civil. Acho que há muito de simbólico que ele deveria saber assumir.

Sou membro da Assembleia Municipal da Câmara de Ponte de Lima. É uma câmara com 51 freguesias, pelo que, quando reúne a Assembleia, é quase um acontecimento como a Assembleia da República - de todo em todo inviável. Mas Barcelos tem 85 freguesias... é impossível o Presidente da Câmara visitá-las todas! Há coisas completamente absurdas do ponto de vista administrativo em Portugal, que têm também a ver com a possibilidade do desenvolvimento do mundo rural.

A segunda questão.

Sou professor, situação que identifico com conhecer o meio, agir e fazer agir sobre ele. Ser professor há-de ser trabalhar no sentido de aproximar futuros. O nosso sistema educativo diz que lhe cumpre contribuir para o desenvolvimento harmónico da personalidade e contribuir para o desenvolvimento económico do país. Penso que não faz nem uma nem outra coisa, pois está carregado de absurdos. Aliás, o sistema ignora e amputa a realidade social e bio-psicológica.

Dirijo-me neste ponto particularmente ao Senhor Professor Manuel Patrício, pois fiquei apavorado quando defendeu mais uma vez as escolas básicas integradas. Se há alguma perversão no sistema educativo, ela reside nas C+S, onde se encontram crianças numa fase pré-púbere, que não estão ainda marcadas pela carga de complexos da puberdade, e que a escola ignora completamente, num caso flagrante de ignorância nesse complexo de avestruz em que o sistema educativo está viciado.

Quando o Senhor Professor Manuel Patrício proclama e defende as escolas básicas integradas, procurando meter no mesmo espaço escolar, crianças de 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 e depois 13, 14, 15, 16 e 17... Que perversidade está o Senhor Professor a defender?

Penso que o desenvolvimento da pessoa humana se faz de maneira continuada, mas tem todavia marcos importantes, com diferenciações qualitativas nítidas. Uma destas últimas aparece precisamente na fase da puberdade. Era necessário construirmos uma escola específica, capaz de acolher e amparar todo esse mundo novo que cai em cima das pessoas. Utilizamos freneticamente tudo o que de novo temos, sempre, seja o que for - o relógio, a caneta, o livro, o sexo novo que aparece na vida dos jovens nessa altura. Quando o senhor quer juntar crianças que estão longe desse problema com aqueles que vivem desenfreadamente o problema do sexo e a escola o ignora, o senhor vai acrescentar o que já hoje se verifica: provocações e violências de toda a ordem, que por vezes podem ser reparadas, mas subsiste sempre a dúvida que de facto o sejam e não deixem traumas irreparáveis para toda a vida.

Era só.

Dr. José Gazimba Simão

Técnico da Direcção Regional de Educação do Alentejo

A abordagem aqui feita de todas estas questões é necessariamente inter-disciplinar e complexa. São questões que têm a ver com o desenvolvimento rural, com a agricultura, com a educação e são interpenetrantes.

É certo que não faz sentido discutir hoje a educação em abstracto. Sobretudo quem se preocupa com as questões do interior, neste caso concreto com as questões do Alentejo, tem que discuti-las no concreto. Hoje em dia o sistema educativo debate-se aqui com graves problemas, que estão de alguma forma diagnosticados e que são minimamente consensuais:

- Das 700 escolas alentejanas do 1º ciclo, 350 são unitárias e isoladas, o que quer dizer que na mesma sala o mesmo professor dá os 4 níveis de ensino. Algumas são as mesmas de há 60 anos, quando foram criadas - as escolas Projecto dos Centenários -, muitas não tinham água e luz, o que nalguns casos ainda acontece. São escolas sem o mínimo de condições. Estas crianças, à partida, dificilmente serão cidadãos europeus, estão condenadas a ser cidadãos de segunda categoria.
- A mobilidade dos docentes. Todos os anos, fruto da lógica dos concursos nacionais de colocação de docentes, são colocados centenas e mesmo milhares de docentes no interior, que, passado pouco tempo, apresentam atestado médico. O que isso não tem custado ao sistema ao longo destes anos todos! Há muitas escolas C+S em que anualmente 60 a 70% do corpo docente muda. Portanto, quando se fala em continuidade educativa, educação básica vista globalmente, acompanhamento do aluno... como cruzamos isso com esta situação?
- A Lei de Bases de 86, no seu artigo 44º, quando passava a educação básica de 6 para 9 anos, apontava para a necessidade de todo o mundo das competências ser redefinido. Que competências para o poder local? Que competências para o poder central? Passados que são 8 anos, isso ainda não aconteceu. Estamos à espera de uma lei de competências que dê condições materiais para que a escolaridade possa ser de 9 anos.

Não me querendo alongar muito mais, mencionaria apenas mais umas pequenas questões.

No primeiro Quadro Comunitário de Apoio, tanto a educação pré-escolar como o 1º ciclo não podiam candidatar-se ao PRODEP I, o

que até poderia fazer sentido em certas regiões urbanas do país. Mas a nossa situação era completamente diferente - a necessidade de alterar profundamente o pré-escolar e o 1º ciclo, até porque a nossa população diminui. Não quero agir de má fé, mas será por acaso que as autarquias, com responsabilidades muito grandes em relação ao pré-escolar e 1º ciclo, não se podem candidatar ao PRODEP?

Este tipo gravíssimo de problemas tem que ser resolvido urgentemente. Não podemos esperar mais - independentemente destas questões interessantíssimas que aqui estão a ser colocadas: Que mundo rural? Que nichos económicos podemos ter neste mundo de competitividade? - na certeza de que, se não tivermos cidadãos completos, esclarecidos e bem formados, dificilmente entraremos nessa carruagem.

Só ao fim de uma geração, com um sistema educativo competente a funcionar, serão visíveis os primeiros resultados concretos. Estas são as questões reais, independentemente de ser igualmente importante todo o problema da PAC, da agricultura e do modelo de desenvolvimento.

Temos que saber, em termos muito concretos, obviamente sem sermos paternalistas, que nichos podemos ocupar, que estratégias devemos ter e como nos articulamos uns com os outros. Não podemos apoiar todos os projectos da mesma forma, quer seja o absentismo da terra, quer seja o ocupar nichos neste momento criados. O Quadro Comunitário de Apoio tem que ser selectivo e focar cada região numa óptica das suas necessidades imediatas, o que não aconteceu.

Alguma justiça temos que fazer a pessoas aqui presentes. Percebi o fundamental interesse da experiência do Camilo Mortágua. E conheço outras experiências ao nível do funcionamento de escolas que ele próprio tem ao seu lado, como Cuba ou Portel, onde há que saber recompensar e reconhecer o trabalho feito em termos de

desenvolvimento comunitário e de uma outra concepção completamente diferente em termos de sistema educativo.

Concluo, dizendo que penso que o colega que se ouviu aqui criticar as Escolas Básicas Integradas não sabe o que é uma Escola Básica Integrada, desculpará que lhe diga isso. Está um pouco desfasado e é natural que assim seja. Vamos ouvir as pessoas que aqui estão ligadas a essas experiências, que existem no Alentejo há 5 anos, em 18 escolas. Há que fazer uma avaliação olhos-nos-olhos junto de todas as entidades - pais, professores, autarquias.

Neste tipo de escolas, não é necessário que estejam todos no mesmo espaço físico, note-se. Existe, sim, uma continuidade educativa. Por excelência, em relação ao mundo rural, esta será a experiência de que necessitamos, com uma grande predominância da educação comunitária para o desenvolvimento, da educação de adultos.

Dr. João António de Matos

Docente na Escola Básica José Régio de Portalegre

De todas as brilhantes intervenções, perpassam-me pelo espírito duas questões: separar aquilo que é temporal daquilo que, a longo prazo, podemos considerar quase como que imutável. O mundo rural do meu pai é diferente do meu mundo rural e o meu é diferente do do meu filho. Quer isto dizer que há situações que estão em mudança e, hoje em dia, vemos que até mesmo os próprios modelos de desenvolvimento e crescimento passaram do aumento de riqueza para a defesa do ambiente e para o bem estar.

Ao falarmos de desenvolvimento rural, há duas situações a ter em linha de conta: a primeira, tal como foi mencionada pelo Senhor Presidente da Mesa, a nossa situação geográfica, a segunda, abordada

pelo Senhor Professor Patrício, a nossa cultura que, a meu ver, é bastante enriquecedora e baseia-se no grande princípio que é a nossa maneira de saber estar e de estar. Foi essa maneira de estar ao longo dos séculos que foi transmitida a todo o mundo.

Uma questão que não foi afluída: a família e as mudanças na família, De facto, hoje a família, no nosso país, mudou muito. A família rural, entre nós, está ligeiramente diferente da família urbana, mas há uma convergência a longo prazo.

Neste momento, o nosso desenvolvimento passa pelo que temos, que há que aproveitar com qualidade. É na qualidade que temos que basear a nossa intervenção e as nossas preocupações.

E pergunta-se: os agentes das escolas estão afastados do desenvolvimento? Eu diria que não. É a nossa preocupação. Começamos por preencher o espaço em que é preciso educar as atitudes dos alunos, porque a família, hoje em dia, deixou uma grande lacuna.

Por outro lado, temos que saber dialogar, agindo como dinamizadores do diálogo dentro da comunidade porque, infelizmente, nas nossas localidades, ainda se vive de costas viradas. Mesmo as autarquias locais ainda não se consciencializaram do papel dialogante que têm de manter com todas as forças dentro da sociedade. Quer os nossos comerciantes, quer os nossos agricultores, ainda não souberam dar as mãos e tomar consciência do poder desse diálogo e desse associativismo. São essas atitudes que nós queremos evocar junto dos nossos educandos.

No diálogo, temos que lhes dar a qualidade que, neste momento, é essencialmente apelar e fazer desenvolver o sentido da originalidade, da criatividade e da tolerância.

Há um elemento novo que começa a ter reflexo na minha zona - mesmo na nossa ruralidade, somos já portadores de uma inter-cultura. Neste momento já há outras culturas trazidas pelos portugueses que regressaram de Angola, Moçambique, Guiné, Cabo Verde, da Europa, da América, ou por naturais destes Países, que vêm até nós. E eu sublinho: nós temos o saber de séculos do saber estar, potencial muitíssimo grande para o nosso desenvolvimento, que sempre foi capaz de recriar.

Prof. Doutor Ilídio do Amaral

Deste segundo grupo de questões podem destacar-se alguns pontos fundamentais:

- O sistema educativo, tendo-se chegado à conclusão de que temos um sistema desadequado, a precisar de mudança.
- A definição das áreas de poder.
- A família e as alterações que ela sofre no tempo e tudo o que com isso se correlaciona.

Convido os membros da mesa a responderem como entenderem, mas dando ênfase às alíneas enunciadas.

Prof. Doutor Artur Cristóvão

Rapidamente, farei alguns comentários às intervenções que, uma vez mais, foram extremamente interessantes e com as quais penso que todos aprendemos.

A intervenção de José Gazimba Simão foi extremamente acutilante uma vez que, dando o exemplo da educação, apresentou dados importantes sobre a forma como o mundo rural tem sido marginalizado, elemento essencial que urge inverter. Temos falado bastante de educação, ainda não abordámos foi a maneira de educar os políticos de forma a que sejam invertidas as tendências de contínua marginalização e exclusão do mundo rural.

É importante destacar que, no PDR referente a 95-99, o mundo rural é destacado como sector a privilegiar. Foi só a partir de 1993 que parece ter-se descoberto que o mundo rural tinha que ser privilegiado, ignorando-se que a crise do mundo rural em Portugal tem umas “barbas” já extremamente longas e, até, brancas.

Mas mesmo em relação ao PDR penso podermos levantar muitas mais outras questões. Aparecendo no seu texto o mundo rural como sector a ressaltar, que meios vão ser usados para o efeito? Tem havido todo um debate à volta desta questão e, segundo os especialistas que dissecaram o Plano, os meios que surgem parecem ser extremamente escassos. Assim, não será ele mais uma falsa partida, seguindo aquela imagem extremamente interessante que o Alberto de Melo aqui colocou? Não estaremos perante outra oportunidade perdida, mais uns quantos milhões para 5 anos que não vão favorecer realmente o mundo rural?

A propósito deste assunto, chocou-me ontem ver no jornal um político conhecido alvitar que era necessário um ministério para as cidades. E então um ministério para os campos? Não são todos, ou quase todos, os ministérios os ministérios das cidades?

Ainda sobre as falsas partidas. Porque não há mais avaliação séria e pública de tantos projectos do primeiro Quadro Comunitário de Apoio, por exemplo? Porque não é isso mais discutido? Porque se parte sucessivamente para novos programas e novos projectos, sem

que haja uma avaliação séria daquilo que se fez anteriormente? O que foi divulgado e discutido de uma avaliação séria desse dito Quadro de Apoio, relativamente ao mundo rural e à agricultura? O que é conhecido, e infelizmente pouco discutido, não é muito animador nomeadamente no caso da agricultura, que parece não ter ganho competitividade face à Europa.

Prof. Doutor Manuel Patrício

Agradeço em primeiro lugar ao Dr. José Rodrigues, pela interpelação que fez, levantando um problema importante. Não é a primeira vez que me confronto com esta objecção em relação às escolas básicas integradas.

Quanto a mim, o despacho conjunto de Abril de 90 não configura exactamente o que deve ser uma escola básica integrada. Num certo sentido nós talvez possamos dizer que ainda não há escolas básicas integradas, até porque não dispomos por enquanto do respectivo regime jurídico. Num encontro em que participei naquela altura, o Dr. Bracinha Vieira, então Secretário de Estado, na sequência de uma série de interpelações que eu próprio tinha feito em torno da questão, anunciou que estaria para breve a publicação desse regime jurídico. Em muitos casos o que fazemos é colocar, por aglutinação, mais este escalão, mais este ciclo; mas as implicações em termos da composição e formação do corpo docente não foram ainda assumidas. Resumindo, estamos ainda numa fase embrionária, mau grado a riqueza das experiências que já temos e o óptimo trabalho que, em muitos casos, tem sido feito.

Mas, Sr. Dr., acho que a sua preocupação não tem fundamento e é possível responder-lhe com argumentos empíricos. Diria até, antes de mais, que não podemos ter esta visão da vida das crianças, exigindo

que organizemos o mundo um pouco como Portugal foi organizado em Coimbra, com o Portugal dos Pequenitos: a certa altura temos que fazer uma espécie de redução da realidade para nesta idade, naquela ou na outra pormos as crianças e os jovens em confronto com ela. O mundo não está feito assim. As crianças vivem o mundo integralmente, tal como ele está, e a Serra da Estrela não se torna mais baixa para ser compreendida por uma criança mais pequenina, o Oceano Atlântico também não se encurta para a criança perceber melhor como ele é - a vida é como é, a realidade é como é e é nela que temos que viver e é ela que temos que aceitar. Quanto à emergência do sexo, ela também acontece na família, na rua, na sociedade, em casa, com a televisão, a qualquer hora do dia.

Quanto ao argumento empírico, a prova de que é perfeitamente possível, correcto e positivo ter estabelecimentos de ensino integrados, até mais integrados do que aquilo que procurei desenhar, é dada pelos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo no País, que já funcionam integradamente há largos anos, com óptimos resultados quando funcionam bem. O Sr. Doutor Fernando Regateiro está muito ligado ao Colégio da Rainha Santa Isabel de Coimbra, que é uma escola integrada, tem crianças desde os 3 anos até terminarem o 12º ano de escolaridade. Naturalmente que há espaços, tempos e actividades que são de utilização e de gestão comum, há outros que são de utilização diferenciada e a escola é gerida tendo em consideração isso tudo. Nunca tive conhecimento de que houvesse qualquer problema de integração das crianças nesse universo escolar ou que o problema do sexo tivesse mais importância do que aquela que tem em qualquer outra situação na vida corrente.

Quanto a mim, o exame do funcionamento de um modelo de escola integrada está feito com os inúmeros estabelecimentos de ensino particular. Não há que ter receio, porque está mais que provado. É esta a minha resposta empírica.

Quanto à questão do PRODEP I e II, ainda há pouco tive oportunidade de falar com o Dr. Amável dos Santos, gestor nacional do PRODEP II, dizendo-lhe que no texto a que me referi e que, a certa altura, por falta de publicação das Actas do Congresso da Educação Infantil e do Ensino Básico, acabei por publicar noutra revista, faço uma análise do que estava a ser a estratégia do PRODEP I.

Não esqueçamos que esse texto foi escrito no princípio de 1990, quando ainda me parecia possível fazer algumas correcções à estratégia definida, porque a defesa de uma rede escolar, em que as escolas básicas integradas desempenham um papel importante, tem implicações muito grandes relativamente à rede escolar. Não bastará fazer muitos edifícios escolares aqui ou ali, com esta ou aquela dimensão; é necessário ter uma ideia da rede toda. Assim, na falta dessa ideia, era muito provável que fizéssemos estabelecimentos inadequados e os colocássemos em locais inadequados. Infelizmente, penso que isso aconteceu e foi pena que não tivéssemos aproveitado essa oportunidade para criar uma rede do meu ponto de vista mais adequada às necessidades do sistema educativo. Talvez seja ainda possível reajustarmos algo na perspectiva que se nos afigurar correcta.

Quanto à questão da articulação da escola e da família, gostava de deixar a todos mais uma ideia para, em conjunto, digerirmos e discutirmos - aqui e posteriormente lá fora. É oportuno pensarmos também a organização pedagógica em relação com a vida da família, assumindo o desafio concreto feito pelo Dr. Gazimba Simão, que aliás eu também assumi desde o princípio - precisamos de não ignorar quais são realmente os tempos e os espaços de intervenção efectiva da família na educação dos filhos. Não podemos continuar a ter uma escola que despeja os filhos não sabemos onde, enquanto os pais ainda estão a trabalhar, eventualmente para a rua, onde não têm nenhuma espécie de apoio educativo.

Precisamos, julgo eu, de organizar a escola de modo a que tenha a componente curricular tradicional bem organizada, com as suas aulas e actividades de compensação educativa, de substituição, etc., para que mesmo dentro dela não suceda que a criança seja “chutada” para fora dos espaços onde deve estar a ter apoio educativo efectivo.

Todavia devem existir outros espaços e tempos (leia-se espaço-tempo), para realização de actividades extra-curriculares, que a escola deve prever para trabalhar articuladamente com o funcionamento concreto da família. Aspira-se a que a criança realize durante esse tempo actividades educativas correctas.

Sobretudo nesse segundo espaço haverá provavelmente muitas possibilidades de elementos da comunidade, terceira idade, etc., darem a sua colaboração à escola e de conseguirmos, concertadamente, a resolução de um problema escolar, social e comunitário que pede melhor solução.

Alguns têm dado a esta realidade o nome de “Escola a tempo inteiro”. Eu preferiria relacioná-la com a questão da família, articulando a escola, na sua estruturação completa, com a vida real da família e utilizando, até, recursos que a própria família tem disponíveis.

Muito obrigado.

Dr.^a Maria Eugénia Fronteira e Silva
Conselho Nacional de Educação

Gostaria de fazer uma observação, especialmente dirigida ao Dr. José Maria Azevedo. Penso que quase todos os professores gostavam de estar envolvidos no desenvolvimento local. Acontece que em muitos casos os professores estão a dar aulas em sítios muito diferentes

daqueles onde residem. Há um conjunto de professores que vão dar aulas a quilómetros e quilómetros de distância e regressam à noite a casa, isto mesmo nos meios rurais. Tenho visto os anúncios que pedem professores para os concelhos de Povoação e do Nordeste em S. Miguel, Açores, que oferecerem apoios à fixação dos docentes em localidades consideradas afastadas e isoladas. Tal medida poderia ajudar a resolver o problema da existência e fixação dos professores em localidades do Continente nas mesmas condições.

Pedia ao Senhor Dr. que, caso conheça esses mecanismos de apoio, falasse um pouco sobre eles.

Eng.º Luís Barradas

Escola Profissional de Agricultura de Serpa

A minha intervenção centrar-se-á a dois níveis:

- O educacional, no que diz respeito às escolas profissionais;
- O da problemática agrícola, questão que julgo não ter ainda sido aqui suficientemente debatida.

No que respeita às escolas profissionais, gostaria de dizer que, ao fim destes 5 anos de experiência de escola profissional, verifico efectivamente que, quando se trata da questão do ensino e da educação, raramente se aborda o problema das escolas profissionais e do ensino tecnológico.

É óbvia a importância dos recursos humanos, nomeadamente ao nível dos quadros intermédios, de qualquer forma parece-me que, quando chegamos à altura de formar esses quadros intermédios, os problemas surgem.

A nível educacional, o sistema está hoje claramente virado para o ensino superior, quer ao nível do sistema, quer ao nível das famílias e, portanto, continuamos a não ser capazes de gerar esses tais quadros intermédios. Podem-se produzir, mas numa fase intermédia, pois vão imediatamente a seguir para o ensino superior.

Estamos, pois, a falar também das saídas profissionais e do esquema a organizar, nomeadamente no mundo rural, para facilitar a inserção dos jovens na vida activa.

Quanto à agricultura, continuamos a argumentar que a PAC foi uma razão óbvia para a desertificação do mundo rural ou, pelo menos, é essa a análise feita por alguns analistas. Eu, por outro lado, penso que a desertificação rural ligada à agricultura é um problema que tem a ver com a própria agricultura, e é já muito antigo. Se me permitem, citaria palavras proferidas por um eminente arqueólogo de Mértola, Cláudio Torres, numa sua análise sobre a história da agricultura da região, nomeadamente na bacia hidrográfica do Guadiana, reportada ao tempo dos Romanos. Dizia ele que, na altura, a actividade proeminente na região era a fruticultura, a horticultura e uma grande utilização da água e dos recursos hídricos existentes. Com o feudalismo houve um surto de grandes propriedades e da introdução da cultura cerealífera. Parece que tudo assim ficou nos nossos tempos.

Nos anos 40 começámos a assistir ao êxodo rural, nos anos 60 foi evidente essa tendência e, neste momento, parece-me que a situação continua igual.

Deixaria estas palavras para reflexão, pois um dos problemas da desertificação do Alentejo prender-se-á provavelmente com a questão daquilo que é, no fundo, o projecto para a agricultura da região.

Muito obrigado.

Bernardo Sousa

Movimento Católico de Estudantes

Senti-me interpelado a falar, uma vez que o Movimento Católico de Estudantes é formado por jovens e estivemos aqui a falar de gerações, de uma certa alteração no modo de pensar e de encarar as coisas.

O Movimento Católico de Estudantes é formado por estudantes dos ensinos básico, secundário e superior, que se reúnem separadamente, ou seja, os do básico com os do secundário, por um lado, e os do ensino superior, por outro.

Gostava de dar testemunho de algumas conclusões que saíram de um encontro do sector dos ensinos básico e secundário, ocorrido antes do Carnaval, em que foram os próprios estudantes, com idades entre os 12 e os 18 anos, que, olhando para a escola e para as suas experiências, disseram que sentiam de certa forma que os programas eram desadequados em relação à sua comunidade.

Disseram-no mais numa perspectiva de não sentirem que a escola estava integrada na sua comunidade, de sentirem que ela não se debruçava sobre essa comunidade e sobre aquilo de que os pais falavam. Mencionaram a educação unificada, onde todos eram iguais e vistos da mesma forma, onde não se tinham em conta estas diversidades sobre as quais temos vindo aqui a falar.

Pergunto, uma vez que estão aqui tantos professores, o que pensam dos programas vigentes, uma vez que estes, para além de serem bastante extensos, não dão muitas possibilidades aos professores de poderem sair deles e tentarem falar mais sobre a comunidade, integrando o programa e a área de saber nesse âmbito. Enquanto que até agora se referiu assiduamente a inserção da terceira idade, por

exemplo, na escola, eu refiro-me à dos próprios docentes, alunos e programas na comunidade.

Prof. Doutor Ilídio do Amaral

Poria a tónica nestes pontos:

- A fixação de professores, à qual eu acrescentaria a diminuição do prestígio da função docente, que era um elemento cultural fundamental na comunidade portuguesa, fosse ela rural ou urbana.
- O ensino adequado à integração no mundo do trabalho. Recordo que no País havia um ensino médio em escolas de regentes agrícolas, em institutos comerciais e industriais, que preparavam excelentes técnicos. Tudo isso passou depois a ensino superior.
- O conteúdo do programa, discussão que qualifico de fundamental.

Desculpem se aproveito para contar uma história. Durante alguns anos percorri escolas angolanas de instrução primária e chocava-me verificar que aquelas crianças eram obrigadas a seguir os programas exactamente como se davam na metrópole. As crianças pretas aprendiam que havia neve na Serra da Estrela, mas não aprendiam nada sobre o regime pluviométrico nas suas terras.

Eu próprio, nascido e criado em Luanda, fui vítima disso, quando na minha 4ª classe tive que decorar todas as linhas férreas de Portugal, com os seus mais diversos ramais, ficando sem conhecer as poucas linhas férreas de Angola.

Continuei a acompanhar o ensino naquele país e poderia referir muitos outros exemplos.

Prof. Doutor Artur Cristóvão

Um dos interlocutores disse que a questão da agricultura não teve ainda suficiente relevo nesta discussão. Penso que é importante sublinhar que o desenvolvimento da sociedade rural é impossível sem ela. A agricultura tem que ser efectivamente tomada como uma questão nacional, como uma questão a debater profundamente por toda a sociedade.

Existem alguns mitos e ideias a este propósito que não correspondem à realidade. Um desses mitos diz que se tem investido muito na agricultura. Contudo, de acordo com estudos feitos por técnicos credenciados, o Estado Português tem investido recentemente nesta área apenas 1/5 do que investia antes da adesão às Comunidades.

O sector tem sido desprezado em vários sentidos, nomeadamente no apoio que não tem sido dado às agriculturas, por exemplo em termos de investigação. Talvez ninguém saiba fazer o ponto da situação da investigação agrária em Portugal, da que está dependente do Ministério da Agricultura. Essa investigação é fundamental para apoiar as iniciativas de diversificação que ocorrem um pouco por todo o lado e que requerem estudos, experimentação e apoio.

O que é feito da extensão rural? Tivemos várias falsas partidas no que respeita ao apoio técnico aos agricultores. Tem-se falado do assunto nos últimos 5 anos, mas foi executado pouquíssimo.

O que é feito da definição de políticas agrícolas nacionais? Temos a PAC, mas existe margem de manobra suficiente para definir políticas

próprias para o nosso País. Penso que tem existido, como diz o meu colega José Portela no trabalho do Livro Branco, um excesso de servilismo face aos interesses europeus e face a Bruxelas.

A última questão que enuncio, pois cuido ser importante debatê-la, é a regionalização, tema controverso. Por todos os participantes foi já repetidamente confirmada a diversidade e complexidade do meio rural e a necessidade de políticas e instrumentos que lhe respondam. Pergunto quais são as instituições que a nível regional poderão polarizar o debate e a definição de políticas apropriadas. Onde estão? Julgo que, neste momento, não existem. Como podemos chegar a essas políticas? Como poderemos sair da órbita do poder central e centralizador de Lisboa?

Muito obrigado.

Dr. José Maria Azevedo

A Senhora Professora Maria Eugénia Fronteira referiu a existência de medidas específicas de apoio à fixação de professores em áreas mais isoladas, nomeadamente em certas ilhas do arquipélago açoreano, e questionou a não generalização de medidas dessa natureza.

Antes de mais, temos o tema da regionalização: tal é possível nos Açores porque há autonomia de decisão do Governo regional. Assim, as medidas específicas de diferenciação apresentam lá algumas facetas que, creio, não são possíveis no Continente, ou serão de execução mais problemática.

Seria um bom motivo de reflexão procurarmos as razões porque, apesar das boas vontades anunciadas, se mantém esta incapacidade de diversificar as medidas políticas. Por vezes, parece-me que os

políticos em geral e os “político-sindicalistas”, em particular, têm alguma dificuldade em perceber que tratar a todos de forma igual não é tratar todos uniformemente. Algumas medidas de discriminação positiva serão necessárias para uma aproximação a situações de igualdade no acesso e nos resultados.

A esse propósito, referi no início que há alguns bloqueamentos administrativos que se revelam como contradições do nosso sistema educativo, de que o meio rural será uma das vítimas. É o próprio sistema que induz, propicia e motiva o início de algumas experiências que tentam quebrar com as rotinas e que são, em muitos casos, formas de adequação da escola ao meio, e, depois, é esse mesmo sistema que as mata ou, ao menos, não facilita o seu desenvolvimento, ao não criar, por exemplo, condições para a continuidade dos professores, sujeitos aos ritmos anuais de colocação.

Acho que este é um bom exemplo da necessidade de não menosprezar a dimensão administrativa destes processos. A definição política e o financiamento são importantes, mas não podemos esquecer as interferências dos mecanismos e das intermediações administrativas, que, muitas vezes, inibem o desenvolvimento de projectos e dinâmicas interessantes.

A minha preocupação não é com a riqueza das experiências que existem no campo educativo; é, antes, com a nossa capacidade de criar condições para o seu desenvolvimento e para a sua generalização.

Prof. Doutor Manuel Patrício

Vou responder, tanto quanto possível, ao Engenheiro Luís Barradas, da Escola Profissional de Serpa.

Estive ligado pessoalmente ao relançamento do ensino técnico-profissional em 1983, quando era Ministro da Educação o Prof. Doutor José Augusto Seabra e fui, durante 4 anos, coordenador da Comissão Regional do Alentejo para o Ensino Técnico-Profissional. Percorri o Alentejo todo. Fui muitas vezes a Serpa, à Escola Secundária Agrícola, na tentativa de ajudar da melhor maneira possível o seu ensino técnico-profissional, com relevo para a própria componente agrícola. Essa era uma das raras Escolas Agrícolas que tínhamos no país, inserida num grupo de 4 ou 5.

Foi uma pena que não se tivesse aproveitado convenientemente a dinâmica lançada no Verão de 1983 e que até se tenha, no fundo, dado uma ideia completamente errada do que ocorreu.

O que se passou com o lançamento dos cursos profissionais e técnico-profissionais foi algo de positivo. Criou-se o ensino técnico-profissional colocando-o apenas depois do ensino básico, na altura a tendência europeia, da OCDE e da UNESCO, a mais avançada e correcta que havia. Pude verificar que os jovens não queriam os cursos profissionais, de um ano e mais o estágio subsequente. No fundo queriam era o ensino técnico-profissional. Já se notava que, entre uma via de primeira e uma via de segunda, os estudantes e famílias queriam a via melhor.

O que pude fazer aqui, nesta região, em termos de acompanhamento de estágios foi gratificante. Lembro-me perfeitamente de, em Estremoz, em conversa com o chefe operacional de uma empresa, ele me dizer que as folgas com que trabalhava o indivíduo sem escolaridade técnica que ali chegava para se empregar eram bastante grandes e que só ao fim de um ano ele estava em condições de trabalhar com folgas aceitáveis para a empresa. Quanto aos miúdos dos cursos profissionais, trabalhavam desde o início com folgas mais pequenas, aceitáveis segundo os padrões da empresa e, ao fim de três

meses, eram operários a trabalhar perfeitamente, com toda a qualidade necessária.

Realmente, a certa altura surgiu o problema das escolas profissionais. Julgo que a vontade política de lançar as escolas profissionais levou à divulgação de uma visão distorcida do que foram as experiências do ensino técnico-profissional de 1983 e que se decidiu politicamente tirar de facto o ensino técnico-profissional dos estabelecimentos regulares de ensino. Foi o que as escolas profissionais quiseram fazer, sem o conseguir; porque a população estudantil técnico-profissional nos estabelecimentos regulares de ensino continuou sempre a crescer, tendo hoje uma expressão quantitativa muito significativa.

Este movimento das escolas profissionais teve, em certos casos, resultados positivos, mas sempre me pareceu ser um movimento condenado ao fracasso a prazo, devido aos enormes custos por aluno e porque era nos estabelecimentos regulares de ensino que se deveria ter continuado a investir prioritariamente no ensino técnico-profissional; o que, de facto, não se fez.

Julgo que a situação presente já torna evidente para nós que assim acontece. Um aluno de uma escola profissional custa, no mínimo, três vezes mais do que custaria num estabelecimento regular de ensino. Talvez esta situação deixe de ser suportável quando a torneira dos fundos comunitários se fechar, e talvez já mesmo em 87 fosse difícil defendê-la, mas acredito ainda assim que algumas escolas possam vir a resistir.

Já em 89-90, quando participei num debate com o Prof. Pedro da Cunha e com o Reitor Alberto Amaral, no Porto, disse o que acabo de proferir, com toda a clareza. A análise tem-se vindo a confirmar. Continuará a ser nos estabelecimentos regulares de ensino que é preciso fazer a aposta principal no ensino técnico-profissional ao nível do ensino secundário, sem prejuízo de que haja alguns casos em que

soluções diferentes, configuradas como as das escolas profissionais, possam ter sucesso. Quanto mais cedo analisarmos correctamente este problema e fizermos os reajustamentos que se imponha fazer, melhor, quanto a mim; isto tanto para as escolas profissionais como para os estabelecimentos regulares de ensino.

O Sr. Engenheiro afirmou que se privilegiou o ensino superior, designadamente no campo da agricultura, em que as escolas de regentes agrícolas passaram todas para escolas de natureza politécnica ou, mesmo, universitária.

Convido todos os presentes a reflectirem no seguinte: temos que olhar para a sociedade portuguesa actual tal como ela é, o mesmo devendo fazer em relação à sociedade rural. Neste momento, a nossa sociedade está repleta de cisões e talvez esteja bastante dividida geracionalmente entre aquilo que é a sociedade que vem do séc.XIX em que as estatísticas disponíveis dizem que em 1880 cada 3 em 4 portugueses eram analfabetos literais e a actual que, com os seus problemas, é diferente. A actual taxa de acesso ao ensino superior (a taxa que corresponde à idade que os alunos têm em 31 de Dezembro do ano em que perfazem 18 anos) é de 40% e a taxa de frequência do ensino superior no escalão etário definido pela UNESCO, dos 20-24 anos, é de 36%.

Os efeitos sociais desta alteração qualitativa extraordinariamente importante são enormes! Se posteriormente viermos a canalizar estes quadros todos para as grandes cidades, particularmente para Lisboa, faremos um enormíssimo disparate! Esta é indubitavelmente uma reserva estratégica fundamental para o revigoração de todo o mundo rural português.

A questão que gostaria de colocar à vossa consideração é saber se, de facto, o problema fundamental que se nos põe hoje em relação à formação profissional e ao encaminhamento para a vida activa deve

ainda colocar aquela ao nível do secundário. Sei que o discurso habitual proclama que é ao nível do secundário que se tem que apostar fundamentalmente na formação profissional dos jovens. Contudo, o discurso que me parece já se nos impor presentemente é que esse esforço deve ser dividido entre o secundário e o superior.

Não creio que vá ocorrer uma diminuição da frequência do ensino superior, pois os países da União Europeia estão todos a definir objectivos que apontam para os 50% de frequência no escalão etário dos 20-24 anos. Os Estados Unidos, com o ensino superior especial que têm, apresentam uma frequência de 70% e o Japão de 80%. Não vejo que os países europeus, mesmo os mais periféricos, possam ignorar esta realidade, que é um tremendo desafio.

A questão que coloco prende-se, pois, com a necessidade de sermos clarividentes na constatação de que, neste momento, o esforço a fazer pela formação profissional dos nossos jovens ao nível do ensino tecnológico, mais orientado para a vida activa, tem que ser realizado tanto ao nível do secundário como ao nível do superior. Se a tendência que a nossa sociedade vai seguir é a dos E.U.A. e a do Japão, então diria mesmo que o esforço principal que, porventura, vamos ter que fazer se situa ao nível do ensino terciário.

Ao utilizar a expressão “ensino terciário” estou a adaptar-me ao que é a realidade do ensino dito superior nos E.U.A. e no Japão, onde existe um ensino terciário que não confere grau, mas que visa acolher jovens que vêm directamente do secundário, dando-lhes uma determinada formação profissional, eventualmente com saídas para o ensino superior a que estamos habituados e que, no caso de Portugal, é o universitário e o politécnico. É provavelmente um novo ensino superior, encarado e articulado de outra maneira com o ensino secundário, que tem que ser o ensino superior português e europeu do futuro.

Desejaria ter-vos levado a compreender a minha visão do problema. Concordo que se continue a investir na formação profissional ao nível do secundário. Julgo que o que é correcto fazer é investir basicamente nos estabelecimentos regulares de ensino. É esta a minha firme convicção, aberta a toda a discussão e debate. Estou também convencido de que o desenvolvimento do ensino superior na sociedade portuguesa, e em sociedades desenvolvidas ou em processo acelerado de desenvolvimento, como queremos que seja a nossa, é irreversível, e isto nada tem a ver com a dicotomia mundo citadino-mundo rural, porque a ideia de que o mundo rural se vai contentar com o ensino básico ou com o secundário não merece sequer discussão. O mundo rural tem todo o direito a ter tudo e a formar as pessoas que lhe pertencem como qualquer sítio da maior cidade do país.

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⁽¹⁾, 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⁽²⁾. 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⁽³⁾), 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 entajada, 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-didático 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:

Curso de Formação Polivalente em: - Tecelagem e costura decorativa - Pintura em vidro e azulejo	Associação Terras Dentro AXI-SUL I.E.F.P. EBI de Cuba C.M. de Cuba População	- elevar o nível educativo da população - promover e incentivar a criação do próprio emprego - fomentar uma formação de base profissionalizante que se traduza na obtenção de uma qualificação profissional	Maio/95 até finais de 1996 (Curso com a duração de 18 meses)
---	---	---	---

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 Km², 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.

PAINEL

**EDUCAÇÃO E MEIOS RURAIS:
O PRESENTE E O FUTURO**

Dr. Carmelo Aires

Presidente da Comissão de Coordenação da Região do Alentejo

Vamos reiniciar os nossos trabalhos com o último painel, sob o título “Educação e Meios Rurais: o Presente e o Futuro”.

Na ausência do Professor Marçal Grilo e por troca com o Prof. Ilídio do Amaral, assumirei as funções de moderador deste painel.

Tive conhecimento há pouco de que, por motivos imprevistos e de última hora, o Prof. Fortunato Queirós, professor do Instituto Politécnico de Portalegre, não poderá estar aqui presente, de modo que ouviremos os outros três participantes, que passo a apresentar:

À minha direita a Dr.^a Ernestina Sá, Directora Regional de Educação do Alentejo. À sua direita o Dr. Alberto Melo e, à minha esquerda, o Prof. Doutor Eduardo Figueira, da Universidade de Évora.

Os intervenientes acederam simpaticamente ao meu pedido para que sintetizassem as suas contribuições, uma vez que estamos muito atrasados. O dia já vai longo e os assistentes estarão um pouco maçados, não por os trabalhos não terem sido interessantes, decerto!... Além do mais, gostaria de dar posteriormente possibilidade a algum comentário por parte de quem o julgue oportuno.

Não demorando mais tempo, passava de imediato a palavra e em primeiro lugar, pela ordem constante no programa, ao Prof. Eduardo Figueira.

Prof. Doutor Eduardo Figueira

Pró-Reitor da Universidade de Évora

Muito boa tarde.

Em primeiro lugar, começaria por saudar o Conselho Nacional de Educação e a Comissão de Coordenação da Região Alentejo por terem criado esta oportunidade de reflexão sobre aquilo que, na fase que atravessamos, considero ser fundamental e urgente para o desenvolvimento no meio rural. É fundamental não só pelos assuntos e problemas que teremos oportunidade de analisar e discutir, mas também porque tenho a sensação, algo desagradável, de que começa a escassear o tempo para evitar caminhos irreversíveis no que respeita à degradação do meio rural e da ruralidade, aspecto este que alguns tratam como um estigma, mas que eu considero constituir enorme virtude para o desenvolvimento do nosso País.

A minha reflexão vai centrar-se essencialmente na relação ensino universitário-meio rural. Isto não significa, contudo, que os outros níveis de ensino sejam menos importantes para o Desenvolvimento Rural. Para além de não ser capaz, em tão pouco tempo, de abarcar todo o processo de educação, existem outras pessoas neste painel que conhecem, melhor do que eu, a problemática relativamente aos níveis de ensino não universitário.

Já aqui foi feito, hoje, um diagnóstico do meio rural: desertificação humana, desertificação física, faltas várias, como a de recursos humanos qualificados e de políticas adequadas, etc. No entanto, penso que valerá a pena, quanto mais não seja para centrar e ser mais conciso na minha reflexão, fazer um enquadramento desse diagnóstico, ou seja, sistematizar o que se passa, de facto, neste momento no meio rural. Isto é, apresentar uma sistematização das questões fundamentais com que a maioria das regiões rurais portuguesas se debate no

presente. Esta sistematização, inserida nas conclusões do seminário *Formação para o Desenvolvimento Local em Meio Rural*, realizado, em Fevereiro passado, em Messejana e no qual participei como relator, foi apresentada pelo Prof. Roque Amaro. Passo a citar:

“As principais questões do meio rural podem ser enquadradas em quatro tipos de desintegração: (1) desintegração económica, (2) desintegração social, (3) desintegração cultural, e (4) desintegração ambiental.

A desintegração económica derivada, entre outros factores, da globalização da economia e das políticas económicas que têm sido seguidas, caracteriza-se essencialmente pela crise da agricultura e pelo processo de desertificação humana e física a que o meio rural está actualmente sujeito.

A desintegração social, consequência das profundas migrações que têm origem não só na desintegração económica como na falta de expectativas para quem vive no meio rural, tem provocado a desestruturação familiar e social nos meios rurais.

A desintegração cultural, resultado do universalismo cultural veiculado essencialmente pelas novas formas de comunicação, vai progressivamente acabando com a diferença cultural, base da riqueza ímpar constituída pelos valores e tradições culturais e artefactos próprios de cada local.

A desintegração ambiental, derivada essencialmente da desertificação humana, levará à destruição do património ambiental e cultural, que só a presença humana pode conservar.”

Face a este quadro, a sensação que tenho é que o futuro apresenta-se efectivamente bastante desconhecido para todos nós. Por um lado, as regiões rurais estão sujeitas a um processo acelerado de desertificação humana e a agricultura, principal fonte de rendimento do mundo rural, está a diminuir drasticamente. Por outro lado, face ao declínio da sociedade industrial e à crise das cidades, assiste-se ao aumento do desemprego e à desilusão daqueles que, à procura de emprego nas zonas urbanas, porque o não têm no campo, vão criando frustrações e, por vezes, também problemas sociais nas próprias cidades.

A questão, para a qual não tenho resposta concreta, é saber, face a esta situação, como poderemos nós construir e implementar uma solução de desenvolvimento para o meio rural? Isto é, que garantia podemos nós ter para, usando as palavras de hoje do Prof. Alberto Melo, evitar, de uma vez por todas, embarcar em falsas partidas?

A resposta não é fácil, nem simples. Julgo, contudo, ser indesmentível que, quaisquer que sejam os objectivos estratégicos do desenvolvimento para o meio rural, o desenvolvimento dos recursos humanos, e por isso a educação, formal e não-formal, inicial e contínua, constitui com certeza a base essencial da sua eficácia. Quero, no entanto, lembrar agora uma das preocupações do Senhor Presidente do Conselho Nacional de Educação, expressa na mensagem que enviou a este seminário. Dizia ele para não cairmos na tentação de considerarmos que a educação é a panaceia para todos os males. Não, eu também penso que não o é. O essencial é que, a uma política educativa, se associem outras sectoriais e que, fundamentalmente para além disso, se faça a integração dessas políticas ao nível da sua aplicação tomando em consideração a expressividade do local para onde se dirigem; políticas sectoriais, isoladamente concebidas e aplicadas, não são portadoras de desenvolvimento harmonioso, como já está amplamente demonstrado.

Permitam agora que me concentre mais na questão central da minha reflexão, isto é, a relação universidade-meio rural. Antes, porém, julgo importante enunciar alguns pressupostos fundamentais.

Em primeiro lugar, devemos reconhecer que os seres humanos, sendo e sentindo-se imperfeitos e inacabados, procuram constantemente a perfeição e, como tal, têm o dom de inovar e criar tendo em vista satisfazer as suas necessidades. Aliás, é por isso que existe educação. Somos seres imperfeitos e inacabados e procuramos a perfeição.

Em segundo lugar, reconheçamos que o paradigma do ciclo de vida em três fases - **idade da aprendizagem, idade do trabalho e idade do descanso** - está completamente ultrapassado. Já hoje tomámos conhecimento de vários testemunhos sobre esta questão. Este paradigma tem agora outros contornos, já que enfrenta novos desafios, sendo o ritmo de inovação talvez o de maior acuidade e dificuldade, e assenta essencialmente no facto de a idade da aprendizagem ser coincidente com a própria vida. Aprender é viver e viver é aprender. Isto é, os seres humanos têm a capacidade de aprender ao longo da vida, aspecto que constitui uma característica inerente à própria natureza humana.

Em terceiro lugar, devemos ainda reconhecer que o ritmo da inovação é de tal forma acelerado que, no mesmo ciclo de vida, na mesma geração, acontecem inovações e transformações que põem em causa os conhecimentos anteriores e, por outro lado, requerem novas habilidades para a sua utilização. Quer dizer que o conhecimento tem uma vida útil muito curta. (Costumo dizer aos meus estudantes para não acreditarem no que eu digo, pois hoje pode ser verdade e amanhã não o ser).

Como pode então a universidade ajudar a encontrar a resposta à crise do meio rural?

Penso que temos de reflectir profundamente sobre esta questão, no sentido de encontrar uma **universidade de novo tipo**. Não quero dizer com isto que o ensino universitário actual não seja de modo algum benéfico, ou que não tenha as suas virtudes; pretendo dizer que são necessárias novas orientações para a universidade.

Na minha perspectiva, o ensino universitário deve orientar-se para um objectivo estratégico essencial: apetrechar o indivíduo e a sociedade com as ferramentas indispensáveis à análise das situações, ao enquadramento das soluções e à tomada de decisão diante das alternativas existentes. Não é mais possível estar a dizer ao estudante que este problema resolve-se desta ou daquela forma na expectativa de que ele, quando se licenciar, faça exactamente o mesmo. O fundamental do ensino universitário deve centrar-se no desenvolvimento da habilidade para **aprender a aprender**.

Para que isto seja possível, é necessário introduzir grandes e complexas alterações no sistema de ensino universitário (formal e não-formal), das quais me atrevo a enunciar algumas, tendo como horizonte o meio rural:

1. A instituição universitária deverá manter, em estudo constante, as necessidades de formação do meio rural, procurando conhecer inclusivamente as necessidades futuras, de médio e longo prazo.
2. Os cursos deverão ser encurtados e a estrutura curricular deverá ser organizada em moldes de natureza mais flexível, que permita maior diversidade de oferta e que, como tal, permita a saída de licenciados com perfis académicos e capacidades profissionais

diferenciados. É errado que o engenheiro zootécnico, o engenheiro agrícola, o biólogo e o historiador saiam todos da Universidade de Évora exactamente com o mesmo perfil. Devemos não só aproveitar as capacidades de cada um, como ainda utilizar a riqueza da diversidade dos perfis académicos e capacidades profissionais para responder à indispensável diversificação das actividades do meio rural.

3. Deverá promover-se uma estreita ligação entre o ensino e a realidade do meio rural, que pode ser conseguida de diversas maneiras. Já ouvimos hoje de manhã as pessoas ligadas a projectos de desenvolvimento local queixarem-se de que isto não acontece. Na universidade tem-se exactamente a mesma percepção; mas eu olho para esta plateia e vejo muito poucos professores do ensino superior. Urge, cada vez mais, envolver a universidade na questão do meio rural.

Uma das formas de estreitar a ligação do ensino com a realidade rural é através do chamado **serviço à comunidade**; a missão da universidade não consiste apenas nas funções **ensino** e **investigação**. Por mais que possa parecer que a função **serviço à comunidade** seja fundamentalmente para prestar um serviço directo, é essencial reconhecer que a compatibilização dos “curricula” com a realidade concreta (e não com a virtual), é talvez o resultado mais relevante das experiências vividas por professores e estudantes. Parecem-me assim pertinentes as seguintes perguntas:

Porque não fazer estágios curriculares? Porque não intercalar, nos cursos ligados ao meio rural, estágios curriculares nas associações de desenvolvimento local ou nas autarquias? Porque não fazer visitas de estudo sistemáticas, pondo as entidades envolvidas com o desenvolvimento local a mostrar o que se

passa, a analisar os problemas e a explicar como foram encontradas as soluções? Porque não trazer os técnicos de desenvolvimento local à universidade a proferir conferências integradas nos ensinamentos formais e não-formais? Porque não fazer projectos de investigação em colaboração com essas mesmas entidades? E porque não estabelecer ligações institucionais entre a universidade e todas essas entidades, de forma a conseguir uma maior sinergia, uma maior compreensão?

O que de facto se passa é que nem a comunidade universitária conhece bem o que se passa no desenvolvimento local, nem as entidades envolvidas no desenvolvimento local conhecem bem a realidade universitária.

4. A nova filosofia deve chegar também ao método de ensino, isto é, transformar o docente numa espécie de facilitador de aprendizagem, centrando o processo no estudante e suas necessidades. É muito mais importante ajudar alguém a aprender - e aprender simultaneamente com esse alguém - do que estar a declamar coisas investigadas ou que vêm em livros. É essencial haver diálogo para haver aprendizagem. Isto requer, contudo, a exigência da formação pedagógica de formadores para os docentes do ensino superior.
5. É preciso fazer uma ligação estreita entre o ensino formal e o não-formal, de modo a estabelecer-se uma verdadeira formação contínua centrada nos problemas e necessidades dos indivíduos e comunidades que vivem nos meios rurais. Com este ritmo acelerado de transformações e de inovações, as pessoas não podem dizer que aprenderam, sabem tudo, e vão então trabalhar. As pessoas têm que vir constantemente à universidade - ou esta tem que ir até elas - de forma a que se mantenham em permanente aprendizagem, em contacto umas com as outras,

actualizando-se, recriando, inovando e equacionando novas soluções para novas questões, para fazer face a novos desafios.

Por último, gostaria de voltar à preocupação expressa na mensagem do Prof. Marçal Grilo; diria então que não é possível, de facto, resolver a questão do meio rural apenas com uma boa educação e com uma boa política educativa. É essencial promover a concertação de várias políticas, de forma complementar e tomando em consideração a expressividade do local. Neste ponto, não posso deixar de me referir àquilo que considero ser fundamental levar a cabo, o mais urgentemente possível, para que aquela concertação possa ter lugar: a regionalização. Não é possível avançar para este tipo de ensino, para esta forma de conhecer e equacionar os problemas do meio rural, avançando para melhores soluções, sem que haja uma descentralização da capacidade de decisão, sem que haja uma aproximação cada vez maior da tomada decisão ao nível onde se executam as coisas.

Dr. Alberto Melo

Devo confessar um certo embaraço, porque os temas são muito complexos e o tempo é muito curto, mas efectivamente tenho que respeitar o vosso esforço de todo o dia e tentarei cingir-me ao tempo que me foi atribuído.

Quero começar por uma citação que me ocorreu quando preparei esta alocução. Encontrei uns textos muito curiosos e muito relevantes para a nossa problemática, por exemplo um de um senhor chamado Paul Hoffman, que diz que o melhor meio de remediar o urbanismo consiste em melhorar a situação económica dos camponeses. Diremos que isto não é novidade, mas é um texto de 1930.

Esta problemática não é de hoje, surge noutros textos, e passo a citar palavras de 1947: “Portugal não tem agricultura organizada. Todas as tentativas têm falhado. É costume atribuir o insucesso à pobreza do solo, ao regime irregular das chuvas, ao baixo nível de vida do camponês, à pulverização e disseminação da propriedade, à impossibilidade de concorrer com os preços estrangeiros.” É uma análise de Mário Gonçalves Viana, que fala da crise da agricultura e que diz que os problemas não são só estes que apresenta, mas outros muito mais graves e profundos, pois advêm de um problema de mentalidade. Diz ele: “Sem espírito rural, sem consciência rural, sem mentalidade agrária não poderá haver uma agricultura próspera. No nosso país parece não existir verdadeiro sentimento rural. O país desconhece-se a si próprio e há falta de confiança no esforço próprio e nas possibilidades próprias.” Mais adiante refere que, sendo um problema de mentalidade, deverá ter uma tentativa de solução pedagógica, mas “a escola tem agravado os erros de uma civilização urbanística, criando a enganosa miragem da cidade. Mas a escola é também um factor básico para a formação da consciência rural de um povo”.

Temos aqui uma questão com uma certa ambiguidade, em que a escola é por um lado apresentada, e justificadamente, como um dos meios de reforçar e motivar o êxodo rural, porque foi uma transplantação de um instrumento urbano para o meio rural, funcionou como uma bomba de aspiração demográfica para as cidades, mas ao mesmo tempo é na escola, e com ela, que contamos para poder transmitir essa tal mentalidade rural que, pelos vistos, faltava há 50 anos - e que temos que admitir que continua a faltar nos dias de hoje -, para ter uma intervenção relevante no nosso mundo rural.

Aquilo a que temos assistido nos últimos anos mostra um grande desconhecimento dos decisores relativamente aos reais problemas do interior do país e da sociedade rural portuguesa. Como também já se

disse na parte da manhã, todo um processo educativo que se deve levar por diante terá certamente que começar, ou não esquecer, a educação dos decisores sobre o que são estas realidades.

A tarefa é tremenda, claro que os tempos são difíceis, mas só temos duas opções: ou cruzar os braços e desistir, ou tentar agir. Foi isto que, juntamente com um grupo de amigos e colaboradores, tenho tentado fazer de há 10 anos para cá, numa zona votada à inexistência pelas grandes forças macro-económicas e macro-políticas, actuantes não só a nível nacional, mas europeu e internacional. É uma zona de serra, uma zona de transição entre o Alentejo e o Algarve, uma zona, infelizmente como muitas outras no interior do nosso país, em curso de despovoamento e em risco iminente de desertificação.

Na Serra do Caldeirão estamos a intervir desde 1984/85 naquilo que consideramos ser um processo educativo. Põe-se logo a questão da educação. Considero-a um processo de autonomização pessoal, um processo que deve visar a autonomização dos participantes - tanto o formador como o formando -, que pouco a pouco se vão aproximando um do outro, até entrar num clima de diálogo e de intercâmbio de informações e de conhecimentos.

Se partirmos dessa noção de educação, temos que chegar à conclusão de que, quando trabalhamos num meio como o rural, as pessoas com quem contactamos, especialmente as mais velhas, são mais educadas do que nós, mais educadas do que as novas gerações. São mais autónomas, formaram-se para a autonomia, são independentes em grande margem porque sabem fazer ou produzir aquilo que consomem, têm um conhecimento polivalente sobre a produção, desde a da sua própria casa à dos alimentos de vários tipos, têm um tipo de relacionamento com a natureza e maneira de a explorar de forma sustentada, e aí está um tipo de educação que a escola não dá.

A escola forma actualmente consumidores, forma funcionários públicos, forma pessoas para saberem ganhar um salário ao fim do mês, mas não forma indivíduos para a autonomização pessoal. Esta é uma noção de educação que eu apelidaria de estrutural, no sentido da autonomia pessoal das pessoas. Há uma educação conjuntural, para a sociedade do nosso tempo, e então poderemos dizer que as gerações mais velhas do meio rural não estão formadas para a sociedade de hoje. São pessoas que não podem encontrar facilmente um emprego, daí também os limites a este tipo de autonomia. Hoje em dia, com as grandes mutações sociais, estas pessoas não têm efectivamente uma educação que as capacite para a mudança. Tinham e têm uma educação para um determinado tipo de sistema de produção e de organização económica e social, mas esta forma de cultura, que se propagou ao longo de gerações, está fundamentalmente em crise.

Com este tipo de premissas, o processo educativo que pretendemos lançar de há 10 anos para cá tinha que ser um processo de acção-investigação. Não somos meros interventores, somos pessoas que querem aprender, quase todos do meio urbano e que fomos, de espírito aberto, tentar compreender uma realidade que não compreendíamos, mas sobre a qual queríamos intervir, para travar ou minimizar o êxodo rural. Não o podíamos fazer através de ideologias e de conceitos, tínhamos que o fazer através de um conhecimento da realidade adquirido precisamente através da intervenção e capaz de a melhorar permanentemente.

Foi um processo em que aprendemos imenso e suponho que muitos outros que conosco participaram, habitantes destas aldeias, também terão aprendido qualquer coisa. Fundamentalmente, uma maior visão do que é a sociedade de hoje, as suas mutações em curso, como podem equipar-se para as gerir e fugir a coletos de forças culturais, como era a cultura local tradicional e como é a ideologia economicista presente.

Criámos uma associação de cidadãos - a “In Loco” - com a qual tentámos provar que é possível hoje a um grupo de cidadãos intervir activamente na sua sociedade. É um direito e um dever de cidadania fazê-lo e hoje em dia o desenvolvimento local oferece uma plataforma talvez única para este tipo de intervenção.

Quando lançámos a associação adoptámos o lema de pensar globalmente e agir localmente, não original, mas que caracterizava o que pretendíamos e pretendemos ainda fazer. Trata-se de uma acção directa local que ajude a dar algumas respostas ao quotidiano da população. Não somos onnipotentes, nem de perto, nem de longe, e os nossos recursos são limitadíssimos. Analisamos todo o processo que conduzimos, para que ele não seja apenas mais um fogo de artifício que embeleza um certo momento ou localidade, mas que possa ser transferível, comparável e analisado num sentido de poder vir a generalizar-se, não certamente nos seus aspectos mais concretos mas, fundamentalmente, na metodologia e nos métodos e instrumentos adoptados, na maneira de abordar a educação como factor de transformação social, da realidade e das mentalidades.

Fizemos da nossa fraqueza força. Sendo uma associação de meras pessoas, sem receitas próprias, éramos demasiado fracos para meter medo a quem quer que fosse, facto que talvez nos tenha dado força, porque conseguimos que aderissem ao processo as mais diversas instituições, autarquias, serviços públicos, estabelecimentos de ensino dos vários níveis, fundações portuguesas e estrangeiras. Fomos agregando toda uma série de vontades e de apoios ao longo destes 10 anos. A fraqueza também se transformou em força na medida em que nos obrigou necessariamente a criar pequenas parcerias para qualquer projecto que quiséssemos lançar.

Começámos com as crianças, criando centros de animação infantil. Efectivamente, não havia um número suficiente de crianças que justificasse o jardim de infância na maior parte das aldeias, portanto

houve que inventar fórmulas diferentes e novo equipamento. Descobrimos, juntamente com as comissões de famílias organizadas, a fórmula “Centro de Animação Infantil”, frequentado por crianças desde os 3 anos de idade, que ali permanecem até aos 12-13 anos. Conseguiram-se 25, 30, 40, 50 crianças, para valências diferentes, em salas diferentes, com animadores diferentes, mas organizando oportunamente de forma comum certas actividades.

Parece-me que a ideia de um ensino básico integrado encontra também aqui uma expressão concreta. Foi essa a fórmula que encontramos para meios de grande dispersão demográfica em que foi possível constituir um certo serviço, num edifício único, com uma sinergia de equipamentos, de pessoas e de mais recursos. Tal se fez, como foi dito, através das comissões de famílias, que mais tarde se transformaram em associações de aldeia ou associações de freguesia e conseguiram assinar um protocolo com os centros regionais de segurança social, sendo consideradas IPSS/ Instituições Particulares de Solidariedade Social e estando hoje em dia a gerir de forma autónoma estes centros de animação infantil. É esta aliás a nossa forma de trabalhar, transferindo regularmente poderes e o controlo dos processos para organizações locais que se vão constituindo.

Costumo dizer que a Associação “In Loco” é um pouco a história da sopa de pedra. Tentamos que se faça uma sopa com os vários ingredientes que existem, mas que não estão efectivamente combinados, e nós só pomos a pedra como pretexto para que se lhe juntem os outros elementos. Estando a sopa feita, retiramos a pedra e vamos fazer outra noutro sítio. Tem sido esta a nossa forma de trabalhar, com transferências sucessivas dos processos para organizações locais mais ou menos informais.

Neste sentido, o nosso contacto com os estabelecimentos de ensino tem sido bastante regular nuns sítios, noutros mais esporádico. Em contraponto com as experiências muito interessantes apresentadas na

sessão anterior, esta é uma experiência que aposta numa sociedade educativa, em que a iniciativa surge da comunidade, de fora da escola, mas que tenta, sempre que possível, associar a escola a uma parceria local de melhoria e de alargamento do serviço público. A educação de adultos é aqui fundamental, eixo basilar para um processo educativo em todos os meios e muito especialmente no rural.

São processos educativos que têm que basear-se em projectos imediatos de satisfação de necessidades. É isso que mobiliza as populações e é isso que permite, com uma animação constante, transformar projectos dispersos - uns que resolvem o problema do emprego aqui, outros que resolvem o problema das crianças acolá - num plano de acção e de desenvolvimento local coerente. Havendo essa coerência podemos seguidamente planificar a educação-formação para aquele território, que se poderá transformar num território educativo, base de uma parceria educativa onde estará a escola, sem dúvida, e também muitos outros agentes sociais da comunidade.

Não quero alongar-me mais. Muito obrigado pela atenção.

Dr.ª Ernestina Sá

Directora Regional de Educação do Alentejo

Começo por saudar os presentes e agradecer o amável convite que me foi dirigido para integrar este painel. Farei com muito gosto a abordagem desta problemática, tanto mais que a mesma se reveste da maior actualidade e com incidências significativas nesta região.

Procurarei fazer uma breve reflexão sobre se e como a educação escolar pode contribuir para o desenvolvimento das comunidades rurais, não se assumindo essa educação como motor desse mesmo desenvolvimento, mas construindo esse desenvolvimento em diálogo

permanente e envolvente dos diversos actores e tendo em conta as dinâmicas endógenas inerentes a um processo de cariz eminentemente social.

Na verdade, alterações significativas têm-se verificado no mundo rural, obrigando a repensar o papel da educação. Já hoje aqui foi referida a queda demográfica, o êxodo rural, o conseqüente crescimento das áreas metropolitanas, a desertificação humana do interior e a demanda do litoral, as novas acessibilidades do interior, a nova política agrária resultante da integração no espaço comunitário europeu. Se, por um lado, todos estes factores condicionam, determinam, por outro, o repensar da educação em meio rural, abrindo novas perspectivas ao seu relacionamento e interacção permanente com as comunidades rurais. E o que é ser Directora Regional de Educação num território desta natureza?

Tudo isto me levou a escolher três estratégias, ou três formas de intervenção, em que a Direcção Regional tem apostado no pressuposto de que a educação pode ser indutora do desenvolvimento dos meios rurais, estabelecendo redes de articulações horizontais potencializadoras e construtoras do desenvolvimento integrado e partilhado.

A primeira estratégia ou forma de intervenção é a da educação pré-escolar itinerante. Já foi hoje aqui referida a falta de condições para a criação de jardins de infância em meio rural, nomeadamente o reduzido número de crianças dos 3 aos 5 anos e a sua dispersão em termos residenciais. Estes factores levaram à experimentação desta modalidade, cuja concretização tem passado por um processo de cooperação com as autarquias e de interacção com as populações locais.

A deslocação das educadoras de infância itinerantes, transportando os materiais educativos e fazendo, por vezes, a recolha e redistribuição das crianças, tece uma rede de relações de confiança e promove a

animação comunitária favorável ao desenvolvimento pessoal e social. Os pólos de educação itinerante constituem-se em locais de formação-informação em áreas como a higiene, a saúde, a alimentação, com real interesse e efectiva participação das populações isoladas e permitem, por outro lado, a participação dessas populações em actividades de transmissão dos seus saberes, revitalizando uma cultura popular.

Segunda estratégia, ou forma de intervenção: a escola básica integrada. A rede de escolas primárias construída com o objectivo de fazer chegar a escola onde houvesse crianças para escolarizar, satisfazendo anseios legítimos da população e respondendo a exigências qualitativas que se prendiam com as dificuldades de acessibilidade, não se afigura já adequada à realidade. Aliás, já hoje de manhã foi referido que a Direcção Regional de Educação do Alentejo tem cerca de 600 escolas do 1º ciclo, das quais 10% têm um número igual ou inferior a 5 alunos, 20% têm entre 5 e 10 alunos e 15% tem entre 10 e 15 alunos. Esta realidade obriga a um reordenamento da rede escolar e à sua reestruturação conducente à criação de escolas básicas integradas.

Desencadeou-se a partir de 90/91 um processo que considero irreversível, assente em critérios educativos, nomeadamente os que visam estimular e aumentar a apetência social para a nova escolaridade básica de 9 anos, contribuir para a melhoria qualitativa da prestação da educação e do ensino como serviço público, o estabelecimento de uma cooperação mais eficaz entre os professores dos 3 ciclos do ensino básico, quando não também entre aqueles e os educadores de infância.

A criação da escola básica integrada assenta, para além dos critérios de natureza pedagógica, também em critérios estruturantes, baseando-se na determinação de um território educativo e não obrigando por si só a

fechar escolas com um número mínimo de alunos aleatoriamente definido.

O modelo mais frequente nesta região é o que contempla a concentração parcial, estando os vários pólos, pequenas escolas básicas rurais ou jardins de infância, ligados a uma escola sede que promove a gestão integrada dos recursos humanos e dos recursos físicos disponíveis em função de um projecto educativo comum, concretizado através de actividades planificadas anualmente.

O processo de criação faz-se em diálogo com as autarquias locais, procurando-se encontrar para cada território educativo as soluções mais ajustadas. Criar uma escola básica integrada é como criar um sistema de vasos comunicantes, em que a interacção é permanente e o espaço assim constituído favorece as relações sociais, esperando-se que contribua para o desenvolvimento de uma nova cidadania.

O projecto educativo das escolas básicas integradas visará a revalorização das áreas rurais isoladas, procurará preservar as suas fontes de bem-estar, apostará certamente em incentivar outras actividades que não só a agricultura, tais como o turismo rural, as artes e ofícios tradicionais, as iniciativas locais para o fomento do emprego, abrindo novos horizontes profissionais aos que lá vivem e também àqueles que lá desejam vir a fixar-se.

A acção transformadora e a abertura de novos caminhos de desenvolvimento passarão pela integração e participação na escola básica integrada dos diversos intervenientes locais considerados como recursos preciosos e pela passagem da instituição escolar a pólo educativo atractivo e de real interesse para as populações que depositam confiança nas suas potencialidades específicas.

Terceira estratégia, ou forma de intervenção: a educação de adultos, a educação extra-escolar e o movimento associativo. A urgência em se

apostar na educação de adultos, nomeadamente no recurso à educação extra-escolar, resulta da persistência de uma elevada taxa de analfabetismo, mesmo literal, nesta região, afectando sobretudo grupos que em meio rural são predominantes: idosos, mulheres e trabalhadores agrícolas.

Estamos perante uma população que, na generalidade, tem graus de habilitação académica baixos, com implicações e consequências negativas profundas, quer ao nível da mão-de-obra com fraca formação, quer ao nível do exercício dos direitos de cidadania. Torna-se, portanto, imperioso melhorar o nível educativo-formativo da actual população adulta, melhoria essa que não passa por soluções meramente escolares, mas sim pelo incremento de acções de educação extra-escolar, que contribuam para o desenvolvimento local e para a revitalização da cultura popular, o apoio às associações de desenvolvimento local e de educação popular e a animação das bibliotecas de pequena comunidade.

A valorização do papel dos agentes de educação extra-escolar como agentes de desenvolvimento local e a criação de redes de informação e de comunicação e de espaços de sociabilidade em que se aposte na formação profissional do adulto enquanto formação global do indivíduo, preparando-o para se mover e para lidar com uma nova realidade, são estratégias inquestionáveis que contribuirão para o desenvolvimento das comunidades rurais nas vertentes quer económico-laborais, quer educativo-culturais.

Os meios rurais onde se concentram sinais agudos de crise sócio-económica merecem a atenção especial que este seminário lhes quis dar, contribuindo para que renasça a esperança nas suas potencialidades e vingue a crença de que têm futuro.

Procurei testemunhar vivências em que acredito e que tenho tido o privilégio de partilhar com muitos, que têm ajudado a tecer esta teia complexa de interacção permanente escola-comunidade local.

Dr. Carmelo Aires

Tivemos oportunidade de assistir à descrição de três experiências ditadas por vivências diferentes, eventualmente comuns nalguns aspectos. O Prof. Eduardo Figueira, docente da Universidade de Évora e que durante algum tempo estagiou nos Estados Unidos, onde teve ocasião de conviver com sistemas de ensino e formação entre a universidade e o meio envolvente, agricultores, etc., num estado americano. O Dr. Alberto Melo, que tem uma experiência notável a nível das associações de desenvolvimento local de uma zona das mais difíceis e das mais carenciadas de Portugal. A Dr.^a Ernestina Sá que, para além da sua experiência como professora, tem desde alguns anos a esta parte a sua experiência na gestão e administração de um sistema escolar formal. São perspectivas diferentes do mesmo tema, como encarar os aspectos da educação escolar no meio rural, atendendo às especificidades desse mesmo meio.

Como os intervenientes no painel foram exemplares no cumprimento do tempo, resta-nos ainda espaço para alguns dos presentes poderem colocar questões, pedir esclarecimentos ou fazer comentários.

Dr. José Cândido Rodrigues

Estas reuniões são muito um acontecimento mundano em que se encontram pessoas e se fazem novos conhecimentos. É bom que assim seja.

São muito, também, um muro de lamentações e um amortecedor de tensões. O sistema até gosta que assim seja, porque as pessoas chegam aqui, dizem da sua dor e pesar, partem para continuar o seu trabalho e tudo vai permanecer na mesma. Estes encontros raramente são o que deveriam ser: uma reflexão certa e ajustada de onde possam sair soluções reparadoras e projectivas para o que vier a acontecer no futuro. Penso que estas intervenções deram contributo suficiente para que este encontro não seja um amortecedor de tensões.

Quero colocar em destaque a alocução do Prof. Eduardo Figueira, muito embora ele tenha uma visão céptica do que é o mundo rural, com a qual eu não comungo, porque tenho esperança de que haja retorno, retorno esse que - como disse, e bem - nunca se fará só com a escola, mas nunca se fará sem ela.

Da muito diplomática intervenção do Prof. Eduardo Figueira eu penso que há que relevar de uma forma mais clara o seguinte: o sistema educativo é, ele por ele, o sustentáculo dos diversos poderes, não interessa quais, que sempre fazem do sistema educativo o seu próprio sustentáculo. A escola, por isso, em vez de ser projecto é reflexo. A escola, por isso, em vez de ser produtor é reproduzidor. A escola tem uma natureza curricular académica, que obriga a eleger do passado um corpo de conhecimentos com que se organiza um “capacete” muito coerente que fica a constituir o programa. Os programas espelham a concepção da escola conveniente e isso é determinante para os interesses do poder que, periodicamente, nos manda perguntar se estamos ou não a cumprir convenientemente os programas.

Penso que esta intervenção abre, de facto, para uma escola e para um desenvolvimento curricular cuja natureza forneça aos alunos ferramentas de sobrevivência - característica em que colocou claramente a tónica.

Mais, que esses alunos sejam capazes de adquirir capacidades de intervenção e de transformação social. Mais ainda, que esses alunos tenham uma grande competência problematizadora.

Ora, se a escola funcionar com estas dinâmicas, penso que será, ela por si, capaz de ajudar grandemente à restauração da dignidade, da importância e das eficácias que poderemos encontrar no mundo rural. As megacidades são hoje específicas do terceiro mundo - Bombaim, Cantão, Xangai, Cidade do México.... A tendência é um pouco de fugir à pressão da cidade e procurar o espaço ameno e deleitoso que só o campo, o sol, o espaço rural pode oferecer.

Em relação ao Senhor Doutor Alberto Melo, se me desse licença permitir-me-ia apor mais uma citação nas que nos trouxe. É uma citação muito antiga, que encontramos no Auto da Barca do Purgatório, em que Gil Vicente, quando se refere aos agricultores, diz: nós somos a vida das gentes e a morte das nossas vidas. Já nessa altura era assim!...

Prof. Doutor Fernando Regateiro

Uma pequeníssima intervenção relativamente à afirmação do Professor Figueira sobre a necessidade da regionalização com vista a que a Universidade chegue ao meio rural. Penso que, para tal, a autonomia universitária é mais do que suficiente. O que está em causa é a necessidade de uma alteração de comportamento dos universitários, no sentido de olharem mais para o lado que está bem próximo deles. Não é através da regionalização que se altera este comportamento.

José Gualberto Freitas

Foi com muito gosto que adquiri alguns conhecimentos e vi referidas algumas situações, concretamente as questões da desertificação do meio rural. Também constatei que se tem a noção que o meio rural está quase maioritariamente associado ao sector primário.

Vi, por outro lado, que foram feitas algumas considerações acerca de alguns possíveis malefícios que as comunicações e as novas tecnologias de informação acabam por provocar nas comunidades rurais e na cultura que elas têm.

Penso que com os desenvolvimentos que a este nível se têm verificado, poderá haver alguma possibilidade de, utilizando exactamente estas mesmas tecnologias de comunicação e de informação, haver a hipótese de grupos altamente especializados poderem fugir das grandes cidades e do inerente “stress”, deslocando-se para o meio rural e para o interior. Com as possibilidades técnicas que existem neste momento, é praticamente possível estar tão perto de todo o mundo no Terreiro do Paço como na aldeia mais afastada de Trás-os-Montes.

A possibilidade de um qualquer local poder fazer esta ligação permitiria talvez haver uma outra componente que poderia ajudar a inverter esta situação, que seria a de pessoas altamente especializadas, dedicadas ao sector terciário, viverem em comunidades mais ou menos afastadas geograficamente, fugindo aos problemas das metrópoles e ao tipo de vida individualista que lá se vive, partindo para formas de convivência mais ou menos comunitárias.

Mesmo cá em Portugal há algumas experiências nesse sentido, em aldeias da Beira Interior. Estranho é que, na maior parte dos casos, sejam cidadãos de outros países europeus que estão neste momento a participar nestes projectos mais ou menos por iniciativa própria. O

acesso à informação e as possibilidades de saber como isto é exequível é questão fundamental.

Constatei também com agrado, num intervalo, que hoje o Governo disponibilizou um pacote significativo de financiamento que penso que avança de alguma forma neste sentido.

Esta questão da passagem da ruralidade ligada directamente ao sector primário directamente para o sector terciário, com núcleos de grande especialização dos indivíduos, poderia ajudar a tentar recuperar ou minorar as possíveis perdas da cultura e o abandono dessas pequenas comunidades.

Muito obrigado.

Dr. José Gazimba Simão

Gostaria de, a título de conclusão deste seminário, muito rapidamente avançar com alguns pontos que sintetizam o que eu aprendi aqui hoje.

- Quer existam ou não subsídios, quer exista ou não a PAC, quer existam ou não incentivos sem produção, penso que há que concluir que a agricultura e o mundo rural serão sempre a característica do Alentejo. O homem alentejano é e será sempre rural, é essa a sua matriz, velha de centenas de milhares de anos.
- A importância que também terá que vir a ter a regionalização entendida como redistribuição de poder, subsidiaridade, criar autonomia e dar a quem está no terreno os meios para poderem reflectir e agir. É cada vez mais um vector fundamental, que felizmente vamos progressivamente aprendendo.

- Penso que a educação como vantagem comparativa no Alentejo tem algum sentido, uma vez que com a nossa forte identidade e não tendo problemas muito graves a nível de fenómenos suburbanos e grande saturação de pessoas, ela pode ser a parceira perfeita do desenvolvimento local. Quiçá pode ir à frente, uma vez que junta o pré-escolar com o básico, educação de adultos, terceira idade, sendo um denominador comum dessas pessoas todas.

Prof. Doutor Eduardo Figueira

Tentarei ser breve, fazendo alguns comentários e tentando dar algumas respostas às perguntas formuladas.

Não pretendi transmitir, de forma alguma, uma imagem catastrófica do meio rural. Pretendi alertar para eventuais irreversibilidades; se não reflectirmos profundamente sobre o que está a acontecer, se calhar chegaremos ao ponto da inexistência de que se falou de manhã. Mas, mantenho a esperança de que tal não venha a acontecer; dentro do limite do meu pequeno contributo, tudo farei para que isso não aconteça.

É necessário que a educação consista na preparação das pessoas para serem livres de tomar, nas suas mãos, a decisão do seu destino, para que os indivíduos possam efectivamente contribuir para a solução dos problemas com que se deparam no dia-a-dia na sua comunidade.

Quanto à questão do Sr. Prof. Fernando Regateiro da Confap, devo dizer que a regionalização nada tem a ver com a universidade no que se refere ao âmbito e espaço de actuação. A universidade não é regionalizada; por definição a universidade é uma instituição universal e, portanto, a Universidade de Évora não é alentejana, é nacional, e

mesmo internacional. O que eu digo é que, para que a educação seja um contributo sério para o desenvolvimento do meio rural no Alentejo, tem de se fazer, a nível regional, o cruzamento das políticas sectoriais com a política educativa e, mais do que isso, deverá fazer-se um esforço de coordenação, de forma a que haja integração na aplicação das diversas políticas sectoriais. Tal só é possível quando existe uma efectiva aproximação da tomada de decisão à execução.

Em termos mais filosóficos, as pessoas têm o direito de tomar o destino em suas próprias mãos e, portanto, ao aprender vão andando no sentido de conseguir decidir sobre aquilo que é melhor para elas. Não penso que se possam traçar políticas eficazes para o Alentejo a partir de Lisboa iguais às políticas para o Minho ou Trás-os-Montes. Não discuto que tipo de regionalização, pois há muitos, evidentemente; o que afirmo é a necessidade de a fazer.

Quanto às novas tecnologias, estamos, sim, a utilizá-las para a educação rural. O exemplo concreto é o ensino a distância, onde a Universidade de Évora está a avançar, embora esteja apenas no início.

Dr. Alberto Melo

Há alguns pontos que gostaria de relevar nos comentários feitos:

Os conceitos meio rural e agricultura não são efectivamente de modo nenhum coincidentes. Há agricultura sem haver ruralidade, há países de muita agricultura que já não têm meio rural: os Países Baixos, o Norte da Bélgica, grande parte da Dinamarca, o Sul de Espanha, a Andaluzia, são exemplos de agricultura petroquímica, de indústria, que por acaso produz alimentos.

Por outro lado, em minha opinião não haverá meio rural sem agricultura, pelo menos sem uma base social, económica e ambiental que se fundamente numa agricultura simultaneamente de subsistência, auto-consumo e excedentes para o mercado, quer tentem ou não competir nos mercados mundiais. Há três níveis de economia, embora a ideologia dominante pretenda dizer que só há uma, que é a economia-mundo: a doméstica, a local e a tal economia-mundo que, embora esteja a crescer, não é de modo nenhum ainda maioritária nas sociedades de hoje.

O mundo rural e a ruralidade é uma forma de ocupação do terreno, é uma forma de organização da produção e da vida social, que começa a ser rara nos países mais industrializados. Portugal ainda tem algum tecido rural e creio que, se o soubermos manter, melhorar e reforçar, será um dos grandes trunfos enquanto vantagem comparativa num futuro muito próximo.

É um recurso raro, que vai ser cada vez mais procurado, até para instalações de empresas de “software”, para quem a distância física não é obstáculo, com o contributo do tele-trabalho. Tudo isso se poderá vir a instalar em zonas de grande qualidade ambiental, se tivermos a inteligência suficiente para entretanto não as destruímos. Esse terciário não virá certamente para um concelho transformado em coutada de caça, não virá para um concelho transformado em eucaliptal ou em monocultura do girassol, ele virá para uma paisagem humanizada, ajardinada pela agricultura de exploração familiar de micro-escala, de grande qualidade e é isso que Portugal tem que apresentar na competição actual entre países como uma das nossas grandes diferenças qualitativas.

Quanto à educação itinerante, gostaria muito rapidamente de falar numa experiência que ajudámos a lançar na zona de Alcoutim, Guadiana-Vascão Nordeste Algarvio, em parceria com o Ministério da Educação e com educadoras por ele destacadas. O nosso projecto foi

parceiro na medida em que colocou à disposição um carro e algum apoio logístico. A experiência a nível do Ministério acabou, mas nós conseguimos de certo modo mantê-la graças ao apoio de uma fundação holandesa. Evoluiu até no sentido de uma ludoteca itinerante, com uma carrinha tipo Ford Traffic - passe a publicidade! - equipada com jogos, brinquedos, etc., que visita regularmente montes e aldeias, trabalha com as famílias, com elas deixa instruções e demonstrações de como utilizar os equipamentos e todas as semanas regressa aos mesmos pontos, onde fica 2-3 horas. Este projecto já não é nosso, foi muito bem apropriado pela Escola Básica Integrada de Alcoutim. O veículo é-lhes por nós cedido temporariamente, servindo também de veio de transmissão entre a E.B.I. e as outras escolas do concelho, transportando materiais pedagógicos em rede entre elas.

A experiência foi bastante bem sucedida, de tal modo que os concelhos de Mértola e Almodôvar já adoptaram o mesmo esquema de ludotecas itinerantes. Graças ao Programa LEADER adquirimos as carrinhas e pusemo-las à disposição desses concelhos. É um processo de serviço móvel em habitat disperso.

Creio que é mais um exemplo de que não podemos transplantar soluções da cidade para o campo, temos que encontrar as soluções que efectivamente sejam adequadas às realidades locais. De tal modo foi este sistema bem sucedido, que actualmente o Presidente da Câmara de Alcoutim, inspirando-se neste modelo, já criou um posto de saúde itinerante, em que o enfermeiro vai numa carrinha com alguns equipamentos fazer tratamentos primários, diagnósticos, etc., aos montes mais isolados no concelho.

Um parêntesis em relação à questão do terciário. Não podemos pensar no rural como o regresso ao século XIX, ninguém quer isso e muito menos as populações que viveram na pele a fome e a miséria, queremos um meio rural aberto ao século XXI e tudo o que é inovação tecnológica tem todo o sentido, assim como o termos centros de

investigação próprios. É este um apelo às universidades para que, para além da investigação que fazem para multinacionais e para a grande escala, para a tal economia-mundo, façam também investigação para a pequena escala, para a pequena dimensão, para a exploração familiar rural.

É fundamental a introdução da informática e da telemática nos meios rurais, não como mais um jogo qualquer que cai do céu, mas como algo que se integre num processo de desenvolvimento em curso. Nós resistimos muito à formação em informática para jovens nas aldeias em que trabalhávamos, para não ter o mesmo problema dos 30 canalizadores, de que há pouco se falou e que para encontrar emprego terão de abandonar a aldeia... Começámos a formação em informática há muito pouco tempo, porque entretanto já conseguimos criar alguns postos multi-serviços com um computador, um fax, onde as pessoas podem ir fazer a gestão das suas pequenas empresas ou pedir tratamento de texto, porque têm que escrever uma carta ou conseguir um cartaz ou logotipo para a sua empresa. Na medida em que começa a aparecer uma procura local, então parece que sim, que será importante criar estes centros e ter pessoas minimamente qualificadas e para isso formadas.

Por fim, houve há pouco uma referência ao anúncio de um novo programa de apoio ao desenvolvimento local. Oxalá! A minha opinião é que me parece que actualmente se anunciou uma espécie de “paella” em que os ingredientes já existiam todos. Talvez aquilo que o Governo nos deu a mais foi o arroz, porque o resto já aí estava, pelo menos é essa a minha interpretação. É um programa que me parece também de realidade virtual, porque os 170 milhões de que se fala são dinheiros do INTEREG, do LEADER, etc., e não sei o que traz de novo, além talvez de uma tentativa de controlar um pouco mais de perto o desenvolvimento local e de o centralizar mais, mas isso será certamente objecto de novo colóquio.

Dr.^a Ernestina Sá

Só farei dois breves apontamentos.

No que diz respeito ao desafio feito à Direcção Regional para a realização de seminários sobre este tema, lançava o repto para outro lado, já que a Direcção Regional procura dar espaço às escolas, para que sejam elas a tomar iniciativas desta natureza. Podemos apoiar, dar o nosso contributo, mas estão aqui presidentes de conselhos directivos, estão aqui directores executivos, portanto porque não serem as escolas a organizar um seminário na sua área geográfica, em que a Direcção Regional poderá vir a participar, assim como as associações? A organização deste tipo de seminários para debate de temas considerados de interesse faz, aliás, parte do projecto educativo das escolas.

Por outro lado, os centros de formação de associação de escolas, recentemente constituídos, têm também por objectivo organizar seminários e encontros e, portanto, penso que é a sede própria para a sua realização. Não é a Direcção Regional escusar-se, mas, no âmbito da autonomia das escolas, pensamos que a Direcção Regional só deverá surgir se não aparecer o espaço que as próprias escolas criem para o efeito.

No que diz respeito às novas tecnologias de informação e de comunicação, que é outra preocupação da parte da Direcção Regional, queremos um homem rural num mundo rural, mas queremos que esse homem rural conheça, participe e viva da aldeia global, que seja um homem cidadão do mundo e não um homem somente cidadão daquele pequeno meio rural.

Nessa perspectiva, temos vindo a desenvolver também alguns projectos que penso poderem vir a consolidar-se. Citava, a título de exemplo, o caso da E.B.I. do Crato. Temos um projecto de telemática ligando esta Escola Sede a outros pequenos pólos rurais, em que os alunos do 1º ano de escolaridade trabalham e se articulam directamente com os seus colegas situados a algumas dezenas de quilómetros através daquela rede.

Na Escola Básica e Secundária de Mértola, temos um projecto em desenvolvimento de técnicas de meios audiovisuais. A própria escola tem um processo interno de televisão, cria programas e trabalha-os com os seus técnicos de televisão e, por outro lado, também forma professores e outros agentes locais. O centro de formação de associação de escolas de Mértola, no ano passado, fez acções de formação na área dos meios audiovisuais e da sua utilização, usando o equipamento de que a escola dispõe.

São algumas experiências que dão voz ao desejo de não termos os jovens deste mundo rural afastados das outras realidades, das outras inovações, das novas tecnologias de informação e comunicação. É preciso preparar estes cidadãos para serem cidadãos de corpo inteiro.

Dr. Carmelo Aires

Muito obrigado.

Terminámos este painel. Não vamos fazer intervalo e passamos de imediato à Sessão de Encerramento.

Pedia ao Senhor Professor Ilídio do Amaral e à Sra. Dr.^a Celeste Patrocínio, Secretária-Geral do Conselho Nacional de Educação, para virem até à mesa e nela tomarem lugar.

SESSÃO DE ENCERRAMENTO

Dr. Carmelo Aires

Fui de certo modo o anfitrião desta reunião do Conselho e não tive oportunidade de cá estar na abertura, o que para alguns dos participantes se poderá eventualmente afigurar como prova de menos consideração. Não é nada disso. Como penso que o meu Vice-Presidente referiu, tive hoje que me deslocar a Alter do Chão para tomar parte naquela sessão que há pouco aqui foi falada, onde foram anunciadas medidas que podem ser importantes para o desenvolvimento do mundo rural. Nessa perspectiva, o meu Vice-Presidente representou-me.

De qualquer maneira, não queria deixar encerrar este seminário sem agradecer ao Conselho Nacional de Educação e ao seu Presidente a aceitação do convite que a Comissão de Coordenação fez para que este se realizasse aqui no Alentejo.

Pensamos que a problemática do desenvolvimento rural e do ensino em meio rural talvez tenha maior acuidade e maior expressão no centro de reflexão e laboratório vivo que é o Alentejo, uma das razões que me levaram a fazer o convite, quando se colocou a questão de organizar tal seminário.

A minha satisfação foi dupla pelo facto de que a Comissão de Coordenação, ao longo dos anos e quando não havia ainda estruturas regionalizadas do Ministério, sempre ter dedicado ao sector da educação e do ensino uma atenção muito especial. Produziram-se nesta casa um conjunto de trabalhos, desde diagnósticos sectoriais até a propostas de rede escolar, de relançamento do ensino técnico-profissional, algo que hoje já não tem tanto sentido ser dinamizado e promovido por nós, que nos colocamos, neste momento,

numa atitude de colaboração com as estruturas oficiais e não-oficiais do ensino. Qualquer coisa que se realize nesta casa e no Alentejo neste sector é para nós muito gratificante.

De qualquer forma, os meus agradecimentos também pela vossa participação e pedia ao Senhor Professor Ilídio Amaral para fazer o encerramento e as minhas desculpas por mais estes momentos que lhes tomei.

Prof. Doutor Ilídio do Amaral

Breves palavras para encerrar esta sessão.

Em primeiro lugar, em nome do Senhor Presidente do Conselho Nacional de Educação, renovados agradecimentos ao Senhor Presidente da Comissão de Coordenação da Região do Alentejo pelo convite e pelo acolhimento feitos para a realização deste Seminário.

Agradecemos igualmente aos Senhores Oradores, Comentadores e Moderadores e às pessoas que aqui estiveram todo o dia atentas e participativas.

Foram cumpridos os objectivos do programa e sobretudo apraz-nos verificar que foram tomadas em devida conta as palavras do Senhor Presidente do CNE, lidas pela Senhora Secretária-Geral.

Estas reuniões, posso dizê-lo pela experiência de muitas outras, têm objectivos que esta conseguiu atingir - de um modo informal, a troca de ideias e de informações pertinentes sobre os temas propostos; o compromisso da difusão dos resultados conseguidos. Relevamos, por exemplo, as palavras da Senhora Directora Regional de Educação, no sentido de as escolas aceitarem o desafio de encadeamento em processos de esclarecimento, multiplicando assim a difusão dos

resultados deste seminário e obtendo novos dados. Consideramos isso extremamente importante.

Estamos em Junho de 1995 e das muitas reuniões que têm havido sobre esta matéria, recordaria que há precisamente 8 anos se realizou o II Colóquio Europeu sobre o Futuro do Mundo Rural, em Lisboa. Dele saiu uma declaração final, da qual constavam 29 pontos recomendados à consideração do Conselho da Europa. Enunciaremos, de memória, os 6 grandes capítulos que os englobavam: Património cultural e natural do mundo rural; cidades, aldeias e planeamento rural; problemas sociais no mundo rural; agricultura; novas actividades; o diálogo entre a cidade e o mundo rural.

Temos acompanhado estes problemas e podemos dizer que, de 1987 a 1995, pelo que hoje ouvimos, houve caminho andado.

Voltamos a solicitar, em nome do Senhor Presidente do Conselho Nacional de Educação, àqueles que aqui apresentaram comunicações e comentários que entreguem os textos. É extremamente importante que se publiquem as actas. Aí está um documento que, naturalmente, haverá todo o interesse em distribuir pelas escolas. Os seus directores, os responsáveis por áreas escolares que porventura não tenham tido conhecimento das edições do CNE e que hoje as viram expostas, poderão dirigir-se à Senhora Secretária-Geral, que certamente fará os possíveis para que estas possam ser distribuídas pelos mais interessados.

Pessoalmente queremos agradecer a atenção dos presentes e o ambiente de simpatia que rodeou esta reunião, que nos faz regressar a Lisboa reconfortados com a ideia de que tivemos um dia de trabalho esclarecedor e importante, com reflexões do maior interesse e também com dúvidas, sobre as quais todos continuaremos a exercitar as nossas capacidades de pensar os problemas.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Pediremos ao Senhor Presidente do Conselho Nacional de Educação que promova outra reunião, cujo tema será, como muitos sugeriram, sobre o “Alentejo profundo”.

Muito obrigado.

