

DE VINHAIS A OUTURELA*: «O que é esperança num começo faz-se pegada no caminho»¹

Introdução

Dialogar sobre o vivido das relações Escola-Território é uma tarefa que nos impele a uma desmontagem das múltiplas facetas em presença. Não se trata, neste caso, de um diálogo presencial, mas de um diálogo virtual, sem o enriquecimento que o confronto da argumentação e da contra-argumentação lhe traria. Este diálogo virtual constrói-se entre dois textos escritos – «Entre Outurela e Portela» e «Centro Rural de Inovação Educativa»² – e o nosso próprio texto, situado no contexto do projecto ESTER e orientado por perspectivas teóricas que têm nutrido as nossas reflexões no campo das Ciências da Educação. É assim que os vividos que sustentam este diálogo sendo múltiplos, permitem diversos pontos de partida para o questionamento e leitura da realidade: a) pela reflexão crítica e interpelante; b) pela narrativa de uma prática pedagógica temporal e espacialmente situada; c) pela perspetivação de uma prática enquanto projecto-utopia. Ao invés de se recorrer a uma construção tripolar deste texto, procurar-se-á, então, promover um diálogo cruzando estas diferentes perspectivas que convém explicitar:

* Organização de Natércia A. Pacheco e Manuela Terrasêca

¹ Juan Larrea, *Antologia de Poesia Espanhola Contemporânea*

² Trata-se de dois documentos policopiados: «Entre Outurela e Portela», da autoria de Pascal Paulus e Irene Santos e «Centro Rural de Inovação Educativa» da autoria de Acácio Lopes e Madalena Magalhães

- a) **Reflexão crítica e interpelante** que se faz, não só a partir da mobilização dos contributos de diversos autores, nomeadamente do próprio texto fundador do Projecto ESTER, assim como a partir do cruzamento dos textos indutores destes «Diálogos sobre o vivido». De sublinhar que esta interpelação se desenvolve de uma forma implicada, o que nos exige uma auto-interpelação, quer quanto às nossas referências teóricas, quer quanto às nossas próprias experiências como formadoras
- b) **Narrativa de uma prática pedagógica** («Entre Outurela e Portela») procurando situá-la do ponto de vista da sua produção temporal e espacial, da sua relação com o Projecto ESTER, bem como caracterizá-la no que respeita à sua autoria dupla considerando as relações entre os autores-narradores e destes com a narrativa e a coisa narrada.

Este texto é constituído por três fragmentos: um primeiro, situando a escola, a zona em que se inscreve e os seus problemas, escrito na primeira pessoa do plural como testemunho da dupla autoria; um outro, apresentado na primeira pessoa do singular, fruto do diário de bordo do professor, contendo diversos excertos de documentos relativos a actividades desenvolvidas na turma (onde estão representados não só os alunos mas também outros actores); por fim, um terceiro fragmento intitulado «O que aconteceu?», com a apresentação gráfica de uma entrevista, contendo apontamentos de conversas entre os dois autores. Estes como que dialogam sobre uma realidade vivida com intensidades muito diversas: um, imerso na prática da turma, o outro, tendo como referência os pressupostos do Projecto

Esta narrativa da prática pedagógica parece-nos susceptível de se enquadrar no Projecto ESTER mais por se situar numa escola dita com «públicos ditos "difíceis"»³, do que por propiciar um aprofundamento da problemática das relações entre escola e território, como adiante desenvolveremos. Em suma, o que a narrativa oferece, como mote de reflexão, é o trabalho de um professor (assumidamente o protagonista) na construção de cenários numa turma, cuja inserção na escola não é relevada

³ In texto de apresentação do Projecto ESTER

c) Perspectivação de uma prática enquanto Projecto de Acção Educativa

(«Centro Rural de Inovação Educativa» – Área do Parque Natural de Montesinho – Vinhais) Tem subjacentes as experiências e as opções dos seus autores que, não se apresentando nominalmente, referem que o projecto *«traduz o fruto de um desejo colectivo, que não sendo uma soma aritmética de vários desejos, pode ser o produto construído, na base da participação negociada, consensualmente ou não, entre muitos e diferentes desejos individuais»*⁴

É um projecto de acção educativa e desenvolvimento local apontando para a intervenção de diversas instituições. O seu texto de apresentação expressa uma construção teórica reflectindo sobre o «possível e o desejável», ainda que submetido à tipificação normativa da figura do projecto, organizando-se nas seguintes secções: «Introdução», «Pressupostos de base para a Acção Local em Território Educativo», «Objectivos», «Funcionamento», «Metodologia de Funcionamento», «Actividades a desenvolver», «Destinatários», «Intervenientes» e «Avaliação».

Os textos b) e c) fazem parte da sinalização, selecção e caracterização *«de experiências inovadoras, consideradas como «portadoras de futuro» relativamente à problemática da territorialização»*⁵ realizadas no âmbito do Projecto ESTER, sendo que «Entre Outurela e Portela» nos foi remetido pela coordenação do Projecto ESTER enquanto o projecto do «Centro Rural de Inovação Educativa» foi escolhido por nós. A notória diferença entre eles, quer do ponto de vista da sua organização interna, quer das suas intenções, reduz os riscos da comparação em termos de práticas de profissionais, permitindo que nos situe-mos na ordem do imaginário social em que o conceito de território se transfigura na sua relação com a escola. Com efeito, a comparação das práticas de profissionais poderia solidificá-los (Sartre, 1943) nos seus gestos, nos seus jogos de representação de papéis e funções sociais, negando a sua existência como pessoas e como sujeitos individuais, diluindo-os na inespecificidade de sujeito indeterminado cujas práticas são tipificadas e generalizáveis.

⁴ In texto de apresentação do Projecto «Centro Rural de Inovação Educativa», pág. 3

⁵ In texto de apresentação do Projecto ESTER

PARTE I

ENTRE OUTURELA E PORTELA¹

Pascal Paulus*

Irene Santos**

Outurela, outrora pequena vila, perto de Carnaxide, conhecida pelos moinhos, onde muitos vinham encomendar a moagem

Portela da Ajuda, às portas deste bairro de Lisboa, onde os senhores vinham passar o fim-de-semana Bernardino Machado passeava lá, pelos campos, da casa dos familiares, até às praias de Algés

Os dois separados pelo riacho, no vale de Outurela

E não é que mesmo lá, no vale, ao lado do riacho, se constrói uma escola, em terreno doado para o efeito A escola de Outurela, mas em terrenos de Portela Para apaziguar, será a escola de Portela e Outurela Escola pequena, com 4, depois com 6 salas

A partir de 1970 os bairros à volta de Outurela e Portela crescem Primeiro com migrantes vindos do interior Depois do 25 de Abril com migrantes vindos de África

Nos últimos anos por «migrantes» vindos de outras zonas, realojados num dos maiores bairros sociais na periferia de Lisboa

Na escola, uma turma terá a nossa atenção

O bairro na escola

A zona ainda e sempre em mudança

O realojamento da população que residia em bairros degradados e ilegais, alguns dos quais ainda subsistem à data da escrita deste relato, mudou em 5

¹ Este texto é fruto de conversas que tivemos ao longo do ano 2002, por causa das visitas regulares da Irene à turma do Pascal As partes escritas na primeira pessoa derivam do diário de bordo do Pascal

* Professor do 1º Ciclo Acompanhou a turma aqui abordada entre o 2º e o 4º ano

** Membro da equipa de investigação do projecto ESIER Acompanhou a turma durante 6 meses no âmbito de um estudo sobre a socialização de crianças de origem africana

anos toda a vida social do bairro. Onde havia barracas e habitação clandestina, nos outeiros, com vistas esplêndidas sobre o mar, onde havia um labirinto de ruas enlameadas, estão-se a construir novas urbanizações. Nas melhores localizações, para habitação de venda, nas outras, para habitação social. Assim os bairros Barronhos, Salregos, Alto do Montijo, que serviam de ponto de referência, foram substituídos pela Encosta de Portela, o Pátio dos Cavaleiros, o Bairro de São Marçal, enquanto a nova habitação social em Outurela, com os telhados pintados de azul forte, deu o nome a esta zona: são os capacetes azuis. O realojamento só serviu parcialmente as pessoas desta zona. Muitas mudaram para Talaíde e Porto Salvo, enquanto famílias inteiras foram realojadas da Pedreira dos Húngaros para o Bairro de São Marçal.

O Programa URBAN financiou infra-estruturas com o intuito de «melhorar as condições socioculturais da população». Assim, implementou uma Ludoteca, um Clube de Jovens, a Escolinha de Futebol de Marco Aurélio, uma nova Sede da Associação de Moradores 18 de Maio, um Posto de Prevenção e Segurança, o Centro de Atendimento da Junta de Freguesia de Carnaxide e a Casa do Parque – Centro de Acolhimento de Crianças em Risco –, transformou em zona de lazer do Jardim da Quinta de Sales.

Problemas que perduram

Perto da escola ainda subsistem restos dos bairros clandestinos, constituídos essencialmente por casas de construção precária, nas quais vivem agregados familiares numerosos. Muitos desses agregados, como outros, vivendo nos andares dos blocos de habitação social, são constituídos por pessoas que vivem de trabalho precário, não atingindo o salário mínimo nacional. Existem algumas famílias com problemas de alcoolismo, toxicodependência, delinquência, prostituição. Ultimamente registou-se o crescimento do tráfico de drogas, à medida que o bairro cresce e que mais pessoas aí são realojadas, trazendo consigo o seu negócio, iniciado em outras paragens.

Parte das construções recentes mostram já sinais de degradação. Algumas paredes estão cobertas de graffiti. A zona do Moinho da Portela é o exemplo mais recente de uma recuperação mal conseguida, onde o vandalismo e a destruição saltam à vista.

A escola fica situada na curva de uma rua que se tornou, com a ampliação

do bairro, numa estrada muito movimentada, onde os automobilistas, por grande parte jovens moradores do bairro, não respeitam a velocidade que condiga com a situação. O que deveria ter sido um melhoramento, o alargamento da estrada e a rectificação de outra curva, tornou a situação ainda mais perigosa: os passeios são muito estreitos, quase sempre com carros estacionados neles, enquanto que a velocidade ainda aumentou, já que o piso foi alcatroado. Os lugares de estacionamento regulamentares estão sobretudo ocupados com carros abandonados, que pouco a pouco são vandalizados pelos pequenos grupos de crianças que deambulam nas ruas, sobretudo aos fins de tardes e nos fins-de-semana

A estrada apresenta sempre um aspecto sujo e pouco cuidado, e tem frequentemente rupturas da canalização, já que não foi projectada para tanto movimento

O novo bairro habitacional da Encosta de Portela carece de contentores de lixo em número suficiente. Amontoam-se papéis, sacos de plástico e outro lixo.

Os bairros degradados, acima referidos, apresentam-se com um aspecto altamente poluído, existindo nos terrenos circundantes autênticas lixeiras, visitadas pelos últimos rebanhos de cabras e ovelhas, elas também com aspecto degradante.

O palacete, conhecido como casa de férias de Bernardino Machado, várias vezes alvo de estudo por parte de alunos do 4º ano da escola, foi demolido, encontrando-se neste momento o terreno vago. Apesar das urbanizações novas, continua a haver ratazanas até perto das zonas habitacionais

Praticamente todas as crianças que frequentam esta escola vivem no bairro.

Muitas provêm de famílias analfabetas ou quase analfabetas, com poucos conhecimentos da Língua Portuguesa, oriundas dos PALOP's. Há também um razoável grupo de crianças de famílias ciganas. A maior parte das famílias que têm pela primeira vez crianças na escola, manifestam dificuldades no acompanhamento da vida escolar dos seus educandos, muitos nem se interessam; e mesmo quando matriculam um segundo ou terceiro filho, é preciso voltar a conquistar o interesse. Muitas famílias não estão na miséria porque vivem de economia paralela. Entre as que têm mais posses, nota-se claramente que há poucos ou nenhuns hábitos de compra de bens de consumo culturais, como livros ou jogos educativos

A Câmara suporta as despesas de refeição de 130 das 160 crianças que

comem na escola. É notória a falta de hábitos de refeições em família: enquanto muitos alunos mostram não terem o costume de sentar-se para comer, outros têm que aprender a utilizar talheres.

Como relatamos mais à frente, tem-se feito um esforço em algumas turmas, entre as quais a turma que apresentamos aqui, para diminuir a taxa de absentismo nas reuniões de pais.

A caracterização da escola explica bem que é preciso um grande esforço para traduzir as actividades curriculares em assuntos e temas que podem interessar os alunos, sobretudo os que carecem de um ambiente propício a uma linguagem rica em vocabulário gerador de esquemas conceptuais. As crianças, que muitas vezes têm, com ou sem o consentimento dos pais, uma vivência que se passa sobretudo na rua e onde é fácil ser recrutado num grupo de vadiagem, têm alguma dificuldade em passar para um outro modelo de trabalho.

O trabalho na turma: aspectos do projecto curricular

Desde logo pareceu-me que era preciso investir em duas situações:

Era necessário criar um contexto, um cenário em que algumas regras simples e algumas rotinas pudessem servir de pontos de referência para moldar o espaço diferente, organizado, necessário a qualquer aprendizagem também ela diferente e organizada de outra forma, do que a aprendizagem no bairro.

Por outro lado era igualmente necessário possibilitar circuitos de comunicação francos e abertos, para que fosse possível captar as referências dos próprios alunos e, simultaneamente, para ter pontos de partida para o trabalho.

Outro foco de atenção teve a ver com os pais. Era necessário interessá-los para o trabalho dos filhos, portanto tinha de ser preparado um cenário em que o trabalho seria produzido.

Com as crianças

Montar um cenário pedagógico na turma

Para poder criar um ambiente de trabalho, foi necessário moldar este ambiente. O arranque levou aproximadamente 3 meses. A partir daí e ao longo

dos três anos de trabalho, construíram e reconstruíram-se um conjunto de rotinas, das quais as mais importantes são as que regulam o tempo e o espaço.

Organização do tempo

A organização do tempo obedece a uma grelha de tempo negociada, adaptada ao longo do ano, em função das necessidades. No fim do 3º ano de escolaridade tinha este aspecto: (a planificação diária e semanal permite a flexibilização em função de actividades programadas, como saídas ou eventos especiais).

Día Hora	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9:00-9:30	Contar e Mostrar	Contar e Mostrar e Organização do Dia			
9:30-10:30	Organização da semana e do trabalho colectivo e individual	Trabalho de texto	Problema	Trabalho de texto	Problema
10:30-11:00	Recreio				
11:00-12:15	Trabalho Autónomo Ateliers de Língua e de Matemática				Trabalho Autónomo Balanço da semana
12:15-13:15	Almoço				
13:15-14:50	Apresentação de trabalhos (leitura de textos, apresentação de estudos e projectos, música, etc.) Trabalho em projectos: correspondência, estudos, projectos de grupo, investigação, etc. Plano Individual de Trabalho incluindo pintura, desenho, jogos didácticos				Conselho
14:50-15:00	Arrumação e Balanço do Dia				

Organização do espaço

A sala foi dividida em 5 espaços: a biblioteca com o canto de leitura, o canto da informática, o espaço para realizar experiências, o canto da pintura, e o espaço central, permanentemente reconstruído em função das actividades combinadas.

A organização da informação nas paredes segue uma lógica semelhante. Existe uma parede com mapas e registos gerais para regular a vida da turma. Há uma parede para afixar correspondência, uma parede com material e informação de suporte à Língua Portuguesa, uma parede com material e infor-

mação de suporte à matemática e outra com informação sobre as investigações/experiências em curso

Uma parede muito importante é aquela que fica junto à porta da sala, no corredor, em que nos apresentamos ao visitante e aos outros da escola: regularmente renovamos as fotografias, os textos escolhidos, excertos de projectos de trabalho em curso ou conclusões que queremos comunicar.

Regulação da vida e do trabalho em sala

O calendário semanal prevê vários momentos de regulação. A leitura do diário de turma, na reunião semanal, garante a democracia directa. Esta reunião, expressão mais importante do Conselho de turma, gere o espaço, o tempo e a acção da turma. Note-se que a gestão, feita pelos alunos e controlada pelo Conselho, inclui a gestão do dinheiro dos livros e do material escolar (que adquirimos sempre colectivamente, evitando assim compras em duplicado que não se justificam), além de outras como máquinas de calcular, canetas, tinta, pincéis, etc

Recursos privilegiados

Entre todos os recursos «normais» de uma sala de aula, há alguns particularmente importantes. Um é a folha que explica os níveis de treino para as operações básicas de aritmética e de ortografia, traduzida em cintos de cor, que facilita a leitura para os próprios alunos. Os cintos atribuídos nunca podem ser retirados, por serem «passagem de nível», tal como nos desportos de artes marciais. Para receber um cinto mais elevado, cada um tem que comprovar que alcança a exigência nele contida. Um cinto ganho não se perde.

Outro recurso importante é o livrinho que «traduz» a definição das competências pretendidas dos alunos pelo currículo nacional de competências essenciais para o ensino básico. Cada aluno pode assim seguir o seu próprio progresso, através das grelhas de análise neste livrinho.

Uma aposta nos circuitos de comunicação

Há vários momentos que facilitam a comunicação

O momento do «contar e mostrar» teve consequências muito importantes. É neste espaço que se fala dos tios e dos primos que estão presos. É aqui que se

fala dos acontecimentos no bairro, das rusgas, dos carros roubados. E também se pode falar dos medos, das alegrias, das festas, dos baptizados, de casamentos, viagens, visitas a familiares, passeios. Trazem pequenos objectos para mostrar, às vezes com a intenção de pedir a seguir se podem investigar o trazido.

É no contar e mostrar que nascem muitos dos momentos de pesquisa. Para saber quem tem máquina de lavar roupa em casa, quem tem um candeeiro ao pé da cama, quem tem telemóvel, mas também o que quer dizer racismo, quais são as nossas raízes e porque é que em Cabo Verde, além de Crioulo também se fala Português, ou o qual é a diferença entre um clone e um gêmeo. Uma pesquisa etimológica dos nomes das marcas mais famosas também começa assim. Mas, muito importante também, é que aqui se ensaia o sucesso que um ou outro texto poderá ter no momento da escolha de textos para o jornal da turma, ou para o placard público da turma.

Central em todo este trabalho está a necessidade de publicar, de ser ouvido, de ser lido. Pouco a pouco, através de um jornal da turma, inicialmente só composto por textos livres dos alunos, mas rapidamente também com notícias das intervenções que a turma tem junto da escola, da comunidade ou de públicos mais distantes. Quando as crianças percebem que é a palavra escrita que as mete em comunicação com os outros, a publicação torna-se uma obsessão: além do jornal da turma, são a correspondência, o correio electrónico, os jornais especiais, a escrita de uma peça de teatro, o lançamento da página da turma na Rede².

As respostas obtidas dão outro sabor ao trabalho. E muitos respondem: crianças, professores, políticos, uma embaixada, a polícia, pais e mães de outras crianças, desconhecidos e conhecidos. Nestes 3 anos, a turma publicou 24 jornais e 6 jornais especiais, um dos quais traduzido em neerlandês.

A gestão, não só deste circuito de publicação, mas de toda a vida da turma, continuou sempre a ser da competência do grupo, através do seu Conselho de Turma. Todos os anos, foram elaborados um plano e um orçamento, controlados nos conselhos semanais.

² Que, foi reconstruída em <http://turmapascal.planetaclix.pt>

Análise de problemas: dois exemplos

O que significam os resultados eleitorais

A ideia é simples. Trabalhando 3 anos com a mesma turma, pode-se facilmente voltar aos mesmos assuntos, em níveis diferentes: durante estes três anos, houve quatro processos eleitorais. Aproveitámos cada um deles para discutir resultados e previsões, recorrendo a alguns instrumentos matemáticos. Sempre publicámos as nossas conclusões: no cartaz, e em notícia no jornal da Turma. Quando os alunos chegaram ao 4º ano, aperceberam-se até que os números não revelam verdades, mas que a verdade é um edifício construído, recorrendo à linguagem, neste caso, matemática.

Mas há o aspecto da intervenção também, começada no 2º ano, por causa de uma curiosidade acerca do local de trabalho dos políticos que fixou a atenção dos alunos. Com as respostas do PCP e do BE, únicos dois partidos que responderam, fizemos um cartaz e afixámos tudo à porta da sala, no placard público.

Quando se aproximaram as presidenciais, já estávamos no 3º ano de escolaridade, os alunos decidiram mandar uma carta para os candidatos à presidência, para perguntar o que pretendiam fazer se fossem eleitos. Quinze dias depois, receberam a resposta do Joaquim Ferreira do Amaral, escrita à mão, pouco depois também do António Abreu, o que animou o trabalho.

Interpretaram novamente a informação obtida, e tudo foi publicado no jornal da turma nº 12 de Janeiro de 2001.

No 4º ano, e depois de ler um artigo do Jorge Buescu³, aproveitei a análise das eleições autárquicas, para discutir, com os alunos, a forma como as pessoas são eleitas. Depois de um longo trabalho, chegámos a uma estranha conclusão: «Na nossa sala conseguimos montar uma estratégia, para construir uma maioria absoluta, com alguém que à partida não era a pessoa mais votada⁴.»

É verdade: através de uma selecção prévia de candidatos e vendo desapare-

³ Buescu, Jorge (2001), 'Viva o Festival da Canção', in: *O mistério do Bilhete de Identidade e outras histórias*, Lisboa: Gradiva.

⁴ Paulus, Pascal (2002) 'Discussões matemáticas' *Educação e Matemática* nº 69 Setembro-Outubro Lisboa: APM.

cer as suas escolhas preferidas, os alunos preferiram não atribuir voto, fazendo passar a candidata para a maioria absoluta

Uma estrada sem passeio e sem passeadeira

Foi depois da primeira troca de cartas com os partidos políticos, e perante a resposta de um deles, que definia que «quando estás a tentar mudar alguma coisa na escola, porque achas que está mal, o que estás a fazer, já é política», que os alunos montaram, com a turma vizinha, um inquérito, que foram de seguida aplicar em todas as salas para saber o número de alunos em movimento na estrada, nas horas de «ponta» De seguida, foram feitas contagens em frente à porta da escola, para perceber quantos carros lá passavam Os dados foram trabalhados Um ano mais tarde, motivados pela edição especial do jornal da turma «Os direitos da criança – o que nós já fizemos», o trabalho é lembrado desta forma:

A escola da Outurela e Portela não tinha lombas na passeadeira

Quando há uma escola numa curva perigosa, sem sinais, para ter cuidado, é difícil para as crianças

Na nossa escola, era perigoso porque podia vir um carro e atropelar uma criança É perigoso porque é muito difícil evitar uma criança Tem que haver sinais para que os adultos saibam que têm de ter cuidado para não baterem um com o outro e também para saberem que têm que reduzir a velocidade

Mário Sérgio

Por isso, e por causa da observação que recebemos dos políticos, pusemos mãos à obra, pedindo ajuda aos nossos colegas da turma ao lado

- Fizemos um inquérito à escola para saber quem ia na estrada a que horas
- Contámos carros nas horas em que havia mais crianças na rua

O nosso trabalho resultou em várias tabelas, das quais o computador fez gráficos

Depois mandámos esta carta com uma proposta para fazerem passeadeiras com lombas para os carros abrandarem

Adramane

EB 1 Outurela e Portela	Câmara Municipal de Oeiras
Turmas de 2º Ano	Departamentos de Educação e de Obras Públicas
Largo 7 de Junho	Largo Marquês de Pombal
2795-657 Carnaxide	2780 Oeiras

Carnaxide, 4 de Fevereiro de 2000

Olá,

Algum tempo atrás, quando foram as eleições, uns políticos disseram-nos que tentar mudar algo que está mal é fazer política e que assim toda a gente é político, mesmo as crianças

Por isso, fizemos um trabalho sobre a estrada em frente da nossa escola. Ela é muito perigosa e queremos pedir aos senhores da Câmara para nos dar mais segurança.

Descobrimos que são 315 crianças da nossa escola que vêm todos os dias pela estrada de Portela ou de Outurela.

Descobrimos que no dia que contamos os carros, são 10 carros por minuto de manhã e 7 por minuto à tarde.

Descobrimos que quem leva 5 minutos para ir pela estrada para escola, cruza 50 carros!

A parte mais perigosa, é aquela curva na estrada, que nem passeio tem. Os carros vêm muitas vezes com muita velocidade. Isto não pudemos medir, mas acreditem que é verdade!

Já pensamos o que se poderia fazer: construir passeios (não há numa grande parte da estrada), fazer uma estrada mais larga, pôr semáforos, pôr lombas, pôr mais sinais de trânsito.

Juntamos à nossa carta os gráficos que o computador fez a partir das nossas contas.

Esperamos a vossa resposta!

Um beijinho de nós todos

Depois de termos mandado esta carta no ano passado e de ter mandado outra carta porque os políticos assim nos disseram, fizeram umas belas lombas em frente à escola, mas não responderam à nossa carta.

Ivan

Com as crianças e os pais

O mundo na escola

As investigações e os projectos de trabalho dos alunos tinham sempre um ou outro aspecto que possibilitava uma nova perspectiva do tempo e do espaço. A invenção das máquinas fotocopiadoras leva-nos aos Estados Unidos, à invenção da tabuada, à Grécia. Alguns outros nomes, além de Pitágoras tornam-se mais familiares para os alunos. Os telemóveis e os satélites fazem entrar Galileu na sala. As próprias ilhas de Cabo Verde fazem entrar alguns descobridores e as terras africanas. Para alguns é uma surpresa de ver as ilhas num mapa. Nunca tinham visto o mapa de Cabo Verde.

Construímos uma linha do tempo com duas escalas: uma aritmética, com cortes, desde o Big Bang, que compacta o aparecimento do ser humano num tracinho no fim, outra logarítmica, que utilizamos para anotar informações à medida que os projectos são apresentados à turma. Assim chegámos a perceber como a escrita passou de um sítio para outro no tempo, como há desfasamento entre o aparecimento da imprensa na China e na Europa. Conseguimos ver que o Castelo de Lisboa não é tão velho como o Pitágoras, que não havia seres humanos no tempo dos dinossauros, ao contrário do que alguns desenhos animados fazem pressupor. A linha da história tem outras marcas importantes: datas de nascimento dos alunos, dos professores, dos pais, dos avós.

A partir do início do 4º ano, cada apresentação de trabalho é uma razão para voltar a olhar para a linha do tempo e para os mapas de Portugal, da Europa e do Mundo, para estabelecer novas relações.

O trabalho de investigação dentro da escola, a partir de situações reais, tem a vantagem e o inconveniente de fornecer pouco a pouco pedaços dos conteúdos programáticos que permitem o desenvolvimento do projecto curricular da turma. Não nos esqueçamos que estamos num contexto formal e que há obrigações. Na condução dos projectos, muitas vezes a partir de questionamento, temos a preocupação de encaminhar os alunos para tópicos programáticos.

A escola no mundo

Se o trabalho de investigação mereceu pouco a pouco a atenção dos pais, outro acabou por despertar ainda mais para o que ia acontecendo na sala. É

que, à medida que nós nos interessamos pelo mundo, o mundo interessa-se por nós

Notícias do mundo de fora

Um dia, em meados do ano lectivo 1999-2000, trago uma notícia de jornal que conta que um grupo de meninos Portugueses não podia ir para a escola numa parte da Suíça, porque eram estrangeiros e não falavam a língua. Apresento a notícia no «Contar e Mostrar» o que provoca uma discussão. O fim da história é que deve existir uma embaixada da Suíça em Portugal, como existe uma de Cabo Verde. Depois de descobrir o endereço, a turma escreve uma carta colectiva.

Escola da Outurela e Portela
Turma 2 C
Largo 7 de Junho
2795-647 Carnaxide

Excelentíssimos Senhores,

O nosso professor leu-nos um artigo do Jornal que dizia que há uma cidade na Suíça (Rorschach) onde os meninos da escola primária que não são Suíços não podem estar nas mesmas salas que os meninos Suíços.

Nós temos uma turma com alunos Cabo-Verdianos, Portugueses, Ciganos e Guineenses e o nosso professor é Belga. E não temos problemas com isso. Achámos mal que façam isto aos meninos. Parece que querem que vão para a terra deles.

Achamos que eles têm o direito de ir à escola que quiserem e achamos que os outros não têm mais direitos por serem Suíços.

Estamos contentes que aqui, na nossa escola, não é assim, talvez porque somos menos egoístas.

Mandámos esta carta para o Presidente e para a Embaixada da Suíça para dizer que isto está mal.

Um beijinho de nós todos.

No jornal «Os direitos da criança», relatam:

Recebemos esta resposta O Pascal traduziu
Mário Sérgio

Na resposta que recebemos, o Senhor explicou que o Conselho da Suíça já estava a tentar resolver o problema. Ficámos muito admirados de aprender que na Suíça também há um Conselho O Pascal explicou que o Conselho deles é um pouco diferente do nosso
Todos

Quando alguns dias depois, a televisão anuncia que os alunos Portugueses já frequentam normalmente a escola, todos ficam convencidos que foi graças à carta deles Mas acontece também que desde esta primeira carta, o conselheiro da Embaixada se disponibiliza de vez em quando para responder a algumas perguntas que fazemos, na maioria dos casos por correio electrónico No fim do ano lectivo a seguir, o «senhor da embaixada» é convidado, pela turma, para a estreia da peça de teatro «O olho do Lobo», que representará. Depois de aceitar o convite, já corre no bairro que «o Embaixador da Suíça» vem ver a festa dos miúdos no fim do ano

E de facto, no dia da representação não só temos os nossos convidados Suíços, o senhor e a sua mulher, como também o comissário da polícia, que também convidámos É que já tínhamos trabalhado em conjunto acerca da implantação da república, e os alunos ficaram todos orgulhosos por terem descoberto uma coisa que o senhor comissário disse não saber. E estavam mais amigos e amigas, de praticamente todos os pais e as mães

A situação da Suíça tem um desenvolvimento no 3º ano, quando, novamente através de uma notícia de jornal, aprendemos que, numa escola portuguesa, os meninos ciganos não estão com os outros na mesma turma Os alunos escrevem para a escola da Tocha, mas querem também escrever a todos os professores, pelo que lhes sugiro escrever a alguns representantes dos professores, os sindicatos Também escrevem nesta altura novamente à embaixada da Suíça para mostrar «que também escrevemos quando algo de mal acontece em Portugal» No jornal está registado:

Nós vimos no jornal que numa escola na Tocha as crianças ciganas não podem estar com as crianças brancas. Existem pessoas que querem tirar os filhos da escola para não estarem junto das crianças ciganas.

Achámos mal, por isso mandámos uma carta para eles e para um sindicato dos professores. Eles não responderam, mas saiu um artigo no Jornal do sindicato dos professores.

Hugo, Tiago

A notícia que saiu, embora trocando um pouco a ordem cronológica dos acontecimentos, fá-los sentir bem, embora achem que «eles nos roubaram a nossa frase». O título é, de facto, a frase com que os alunos se despedem da escola de Tocha.

Caso da Tocha sensibiliza alunos de Carnaxide

«Tentem misturar-se, vão ver que não dói»

Alertar e sensibilizar as crianças para a problemática da segregação racial é uma prática que tem sido desenvolvida na Escola Básica I, da Outurela e Portela, em Carnaxide. Tendo como base o conhecido caso da Escola do 1.º Ciclo da Tocha, onde alunos de etnia cigana estudam numa sala separada, e de um estabelecimento de ensino situado na cidade suíça de Rorschach, palco de práticas semelhantes, os alunos reagiram e enviaram uma mensagem: «Tentem misturar-se lá na Tocha, vão ver que não dói».

É de pequenino que se torce o destino, diz a sabedoria popular. E agora, mais do que nunca, importa fazer valer esse ditado, incutindo nas crianças princípios tão básicos como os da igualdade e solidariedade. Não bastam declarações como a de Salamanca, que anuncia como orientação que «as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras». Importa que, com toda a urgência, se desenvolvam práticas que estejam em consonância com as tão proclamadas boas intenções. Foi exactamente isso que aconteceu na Escola EB 1 de Outurela e Portela quando, espicaçados pelo professor, os miúdos resolveram escrever para a Escola da Tocha, «um sindicato de professores» e para a Embaixada da Suíça.

«Estamos zangados»

Na sequência da leitura de uma notícia publicada num jornal nacional, com o título «Ciganos separados por prudência ou maldade», os alunos fizeram questão de manifestar a sua indignação: «Estamos zangados porque pensamos que os alunos têm que estar juntos. A nossa turma continua a ter pessoas de oito origens diferentes. Um cabo-verdiano, português, angolano, guineense, moçambicano, suíço, sul-africano e um belga. Também há meninos ciganos que estão juntos com os outros».

Recorde-se que o caso da Tocha é um triste exemplo da insensatez com que a sociedade continua a produzir excluídos. O «inocente» gesto de sentar à margem de um qualquer banco de sala de aula uma criança, é quanto basta para que a dimensão de adulto se projecte desajustadamente no futuro. E o resultado pode ser irreversível.

[...] E os miúdos insistem: «O nosso professor leu um artigo do Jornal que dizia que há uma cidade na Suíça onde os meninos da escola primária que não são suíços não podem estar nas mesmas salas que os meninos que são suíços. Achamos mal que façam isso. Parece que querem que vão para a terra deles».

A resposta não tardou. E o representante do embaixador da Suíça [...] fez questão de explicar: «O Conselho federal (o nosso governo) já escreveu que isto é ilegal, em resposta a uma pergunta de uma deputada do parlamento». No documento afirma-se que «o Conselho não concorda com salas separadas para crianças estrangeiras» e «pensa que pode ser útil organizar durante algum tempo aulas de língua para os meninos que não a conhecem bem».

Esta troca de missivas constituiu, certamente, uma experiência bastante positiva para todos os intervenientes. Alunos e professores.

(Escola Informação n.º 157, Novembro 2000 página 20)

Lançados e atentos como estão às notícias, a televisão despoleta mais outra acção de solidariedade. Desta vez, são algumas mentinas da sala que ouviram, nos finais do mês de Abril, que num país longe daqui os Taliban tratam mal as mulheres

Alguna investigação e um projecto sobre o Afeganistão, faz descobrir páginas de solidariedade com as mulheres Afegãs, na Internet, e elas querem ajudar.

Nasce um segundo projecto: descobrimos que era possível dar dinheiro para manter abertas pequenas escolas clandestinas. Em Conselho, propõem-se vender uma coisa para juntar dinheiro para elas. A coisa transforma-se num Jornal Especial «Os Direitos da Criança – O que nós já fizemos»⁵, em que escrevem a história de dois anos de vida em conjunto na turma. O Jornal é lançado em 30 de Maio e vendido na escola, no bairro e entre amigos. Um mês depois conseguem-se mandar 630 dólares para a organização das mulheres Afegãs, em Nova Iorque. Algumas mães foram vendedoras activas.

Seguem alguns trechos do próprio jornal.

Olá,

A todos queremos dizer o que está a acontecer no Afeganistão. Vamos contar-vos:

No Afeganistão não podem pintar as unhas e não podem ouvir música nem ver televisão e os Taliban dão chicotadas se os jovens namorarem antes de casar. Muitos já foram mortos ao serem chicoteados.

Ana Paula

As mulheres não podem fazer as necessidades numa loja (não há casas de banho para mulheres), não vêem televisão e não podem ouvir música. Não podem sair sozinhas.

Marlene

Os homens dão-lhes chicotadas se elas forem à rua sem a companhia dos mahram. Elas não podem andar de bicicleta, mas os Taliban podem. Se elas

⁵ O jornal é publicado na Internet, e chega a ser visto por uma organização Belga que divulga iniciativas relacionadas com desenvolvimento e paz. É-nos pedida a autorização para publicar alguns trechos do jornal numa revista. Concordamos. A prenda é que, pouco depois, recebemos uma cópia integral do nosso jornal em Neerlandês. Mandamos logo o trabalho para os nossos correspondentes, que assim podem ver um trabalho nosso na língua deles!

não usarem os vestidos até aos pés, os Taliban dão-lhes chicotadas e põem-nas de cabeça para baixo penduradas e dão-lhes porrada. Elas não vão à escola e a roupa não pode ser de cores muito vivas. Elas vão à escola às escondidas. A escola é escondida.

Ivan

Os Taliban não deixam as meninas andarem de bicicleta, não podem ir à escola e também não podem sair de casa, mas com um mahram já podem!

Margarida

Os Taliban querem que as mulheres vistam roupas grandes com cores não vivas. Eles maltratam as mulheres e as crianças. Elas têm que sair sempre com um pai, irmão ou marido a acompanhar.

Gisela

Há mais regras:

Os homens não podem espreitar as mulheres.

Os homens não podem tirar as medidas para fazer um fato para uma mulher.

As mulheres não podem pintar as unhas.

Duas mulheres fugiram para a Europa, para reclamar e dizer o que está a acontecer no Afeganistão.

Ana Paula

Na página www.rawa.org podem ver muitos desenhos que os meninos e as meninas do Afeganistão fizeram. Nós copiamos alguns para o nosso projecto, na sala. Alguns desenhos são impressionantes.

O grupo do projecto

Notícias do mundo de dentro

O mundo de dentro do bairro não difere muito do mundo de fora do bairro. Muitas vezes as crianças fazem a transferência a partir dum acontecimento local. Ainda no 2º ano, de repente, havia muito interesse sobre o que acontece com as «mães-criança» (mães adolescentes). Três meninas quiseram fazer um trabalho sobre este assunto, em que a pergunta principal era: pode um pai «botar» a filha fora quando está de bebé? Foi muito difícil receber elementos de resposta acerca deste assunto. As casas de emergência estão um

pouco escondidas do bairro, a internet deu-nos algumas pistas para o que se passa no Brasil. A biblioteca da escola não tinha informação sobre o assunto.

Mas a seguir às mães adolescentes, vêm outras perguntas: pode-se bater nas crianças? Na escola, eles sabem que não. Mas em casa? Pode? Com o cinto? Com o chicote? As realidades são muitas.

O trabalho sobre o Afeganistão serve também de catalisador.

Depois ouvimos a seguinte pergunta na hora do «contar e mostrar»: «Pascal, quando uma mulher se atira da varanda para baixo e vai parar ao hospital porque o homem dela a fechava em casa, então ela pode fazer queixa dele?» Foi o que aconteceu no prédio da menina que coloca a pergunta. Temos uma conversa: onde é que as pessoas se podem queixar quando há problemas destes? Há números de telefone, há pessoas que podem ajudar. Mas percebemos também que às vezes é muito complicado: não é fácil sair do bairro, se não houver uma mão que puxa. E não é fácil estar dentro do bairro, se não houver mãos para proteger.

Numa outra altura, temos uma grande discussão por causa do roubo de telemóveis. Por causa do roubo de roupa de marca. Alguns rapazes vêm com olho interessado o que se passa lá fora: circula muito dinheiro, há respeito. E depois, de repente, os líderes desaparecem. Uns estão presos. Outros fugiram. Mas há espaço para ocupar. Como é? E quando um dos alunos me pergunta «quanto é que ganha um professor?», espantando-se com a resposta: «Iii! O meu pai tem dois jeeps!»

Viagem à Bélgica

No fim do ano lectivo 2000-2001, o professor da nossa turma correspondente está de visita. Passa uma semana connosco, aproveitando uma interrupção intercalar na escola dele. Depois de trabalharmos alguns dias em conjunto, ele, de repente, lança um desafio: e se tentássemos organizarmo-nos para nos encontrarmos com os correspondentes?

O 4º ano terá a preparação desta visita como pano de fundo. Todo o projecto é gerido pelos próprios alunos, em grupos de trabalho. Começa a ter viabilidade, quando a Câmara e um empresário local colaboram substancialmente depois de analisar o nosso projecto de turma. Os colegas da turma correspondente mandam muitas ideias, de iniciativas para juntar dinheiro. Algumas

ideias são copiadas aqui, como a feira e a organização de uma festa com comida e bebida.

A partir de Janeiro começa a haver uma série de reuniões de preparação com os pais, sempre presididas por alunos. Alguns pais hesitantes decidem nessas alturas pela autorização. Só uma criança não poderá viajar connosco. Preparamos trabalho alternativo, ouvindo bem qual é a vontade da menina e qual o grau de participação que ela quer assumir durante a semana que estaremos ausentes. Por decisão comum, ela fará uma recolha das fotografias que enviaremos todos os dias por correio electrónico, e montará uma exposição. Ao longo da semana, haverá vários telefonemas e trocas de correio electrónico.

A preparação levanta outras discussões: precisamos de uma assinatura reconhecida presencialmente pelo notário no documento que autoriza a viagem com os alunos. Precisamos também de recolher documentos para estarmos cobertos pelo sistema de saúde se alguém adoecer. Serão dois problemas muito discutidos.

Na fase de preparação da viagem, os alunos constroem, com a Irene, um livro da turma em que se apresentam em duas línguas, a partir de um trabalho fotográfico. Também produzem um dossier sobre Portugal, para entregar aos colegas Belgas.

No dia da saída, quase todos os pais nos acompanham para o aeroporto. No dia do regresso, a escola aluga uma carrinha, para os pais que quiserem ir buscar os filhos no aeroporto. Três não têm ninguém à sua espera.

A escola no bairro: escolarização e educação

Formalização das responsabilidades: papéis e mais papéis quando se «escolhe» uma escola

Todo o bairro sabe que as coisas não correm sempre muito bem, na altura em que os alunos passam do 4º para o 5º ano. À medida que o ano avança, as preocupações aumentam. Manifestam-se através de perguntas de como é que se pode matricular os filhos numa escola diferente daquela que serve o bairro. Muitos têm receio que, na passagem, os alunos sejam rapidamente expulsos da escola, entrando na vadiagem. É uma fase complicada: ao tomar consciência

das desigualdades, as pessoas quase que se revoltam de antemão. Quando percebem que a matrícula dos seus filhos passará sempre pela escola mais perto da residência, alguns pais tentam recolher informações sobre as escolas ao pé dos seus locais de trabalho. Há outros que ganham coragem para pedir declarações às empregadoras, para justificar a transferência para a escola perto deste local de trabalho. Há mães que vêm contar que foram visitar uma ou outra escola e qual é a impressão com que ficaram.

Algumas mães vêm pedir conselho para a compra de alguns livros de leitura.

Notámos, entretanto, que as pessoas que sabem ler, fizeram tentativas para, elas próprias, preencherem os formulários para pedir o financiamento do material escolar. Até há bem pouco tempo, tinham que ser vezes sem conta lembrados que, para obter um financiamento, era preciso preencher alguns documentos e providenciar outros.

Conversas na padaria

Viver e falar no bairro é importante.

Os momentos de novidades ou «contar e mostrar», todas as manhãs, ajudaram muito para aprender sobre as tensões no bairro: as rixas, as famílias envolvidas em negócios ilícitos, as famílias mais organizadas, as famílias onde só entra dinheiro «honesto», as bebedeiras, os roubos, as rusgas da polícia.

É possível cruzar esta informação todas as manhãs, aproveitando outro pequeno ritual: comprar pão na padaria do bairro, ao lado do quiosque de jornais desportivos. A padeira, mas também a vendedora do quiosque, mãe de um dos alunos da turma, equivalem uma emissão de País Regiões. Ajudam a contextualizar a informação, basta para tal introduzir um tema com uma ou outra observação.

A padaria também era, no ano passado, um bom local para começar reuniões de pais. Consegui muitas vezes, só neste local, ou na mercearia ao lado, falar com os «encarregados de educação». Pouco a pouco, a padaria também se tornou um sítio onde me são dados recados. Há uma fila, faz-se de conta que não se viu que estava lá o professor Pascal, e fala-se do problema tal ou tal que aconteceu na escola velha.

Um novo olhar sobre os filhos

Ao longo dos três anos os alunos da turma diminuíram de 21 para 16, para depois voltar a aumentar até 18. Perdi e ganhei alunos, devido aos realojamentos em curso. Dos 18 com quem acabei o 4º ano, dois alunos têm um dos pais com uma formação além da 4ª classe, 8 têm pais analfabetos. Só numa família há algum hábito de leitura. Dos 9 rapazes, 7 passam quase todo o tempo que não estão na escola, na rua, onde os encontro vezes sem conta.

Há 4 famílias, onde, desde o primeiro ano, existe da parte da mãe, mesmo se analfabeta, interesse pelo progresso da filha, ou do filho, na escola. As outras mães mostravam-se, no início do ano passado, pouco interessadas, ou então com má impressão ou vergonha acerca dos seus filhos, falando comigo, e muitas vezes em frente deles, nestes termos:

- Ele é burrinho, não é?*
- Ela não regula muito bem, pois não?*
- Mas ele faz alguma coisa certo, com o professor?*
- Eu sei o que tenho lá em casa, não sei como o professor faz*
- Olhe, para mim, não há problema! Dê-lhe, se ela merece!*
- Quando ele se porta mal, avise, que trato dele!*

Esta apreciação mudou ao longo do tempo

Fiz reuniões de pais à procura do melhor momento. Não há. Mas uns pais e umas mães, vi-os de manhã, entre as 8 e as 9h.

Reuniões, fi-las à noite, em vários dias da semana, uma vez no sábado, como também fiz uma reunião num sábado no início da tarde. No 2º ano, mostrei os livros A4 de projectos que os filhos fizeram, mostrei os planos de trabalho, mostrei – com autorização dos alunos – um pouco de um vídeo que alguém gravou na nossa sala.

Consegui pelo menos a vinda de um adulto de cada uma das famílias.

Mostrei a resposta de dois partidos políticos, de um bancário, de uma embaixada e de outras pessoas a pedidos feitos pelos meus alunos.

Alguns ficaram surpreendidos com o trabalho dos alunos. No fim do ano, todos ficam surpreendidos ao ver que todos os alunos passaram para o 3º ano.

Primeira exposição

No 3º ano, aproveitou o trabalho acerca da natureza, realizado em conjunto com o grupo do 4º ano, com uma colega que está na escola há 10 anos para mobilizar os pais

À medida que o trabalho cresce, cresce também a minha vontade de voltar a fazer o que já fiz tantas vezes: montar uma exposição para mostrar o trabalho aos pais. Desafio a minha colega, que aceita

Na reunião de pais, marcada para as 19 horas, aparecem perto de 40 pessoas, representando 2 alunos em 3. Há novamente muitos que desacreditam:

– O meu não é capaz de fazer isso

– Ah! Mas fizeste isso sozinho?

– Pois, fizeste com outro, como sempre não deves ter feito nada, tu Mas também espanto:

– Eu não sabia que ele sabia isto tudo

– Ó Professor, há duas semanas que não fala de outra coisa senão do buraco do ozono

– Ó professor, acha que isto é mesmo assim, que isto é mau? Então e eu, com esta pele? O buraco do sol também me faz mal?

– Ó professor, agora a filha vem dizer que não posso vender peixe pequeno

– Eu não sabia que na escola era assim

A segunda exposição: «À nossa volta»

Mesmo antes do fim do segundo período lectivo, acabámos um trabalho longo, com a outra turma de 3º ano, acerca do tema «À nossa volta». Proponho aos alunos apresentar o trabalho aos pais, numa pequena exposição, como fizemos quando acabámos a investigação acerca do meio ambiente

O trabalho está exposto na biblioteca da escola e mandámos um convite aos pais. Mandámos também um convite a algumas pessoas que nos ajudaram a realizar o trabalho: a polícia, a guia da Sumolis

As pessoas foram aparecendo ao longo de toda a tarde, desde as 18 horas, até as 20h30

À chegada, recebiam um livro, que fizemos, para acompanhar a exposição. Duas cópias a cores deste livro entraram nas respectivas bibliotecas de turma

Uma cópia está disponível no nosso site na Internet

Dos 34 alunos nas duas turmas, 21 (10 dos então 17 alunos da minha turma) apareceram na exposição, acompanhados pelos seus pais. Alguns vieram sozinhos e vieram também dois agentes da polícia em representação do comissário que nos tinha recebido na esquadra. Esta visita foi muito bem recebida pelos alunos, sentindo-se claramente valorizados no seu trabalho. As mães presentes naquele momento vêem com agrado os alunos explicarem aos polícias o que fizeram.

Houve sempre alguns alunos presentes, apresentando o trabalho tanto aos seus próprios pais, como aos pais de colegas, em função dos temas que cada um trabalhou e dominava melhor.

Pouco tempo a seguir a esta exposição, desenvolve-se o trabalho sobre o Afeganistão, logo seguido pela apresentação da peça de teatro «O olho do Lobo», uma reescrita do livro de Daniel Pennac⁶.

A partir deste momento, tinha sempre «público garantido» como foi notório na preparação da viagem à Bélgica.

Ouvir, decorar para ajudar

Quando estávamos a preparar a peça de teatro para representar no fim do 3º ano, ouvi poucas referências ao trabalho por parte das mães. Isso mudou de figura depois do trabalho sobre as mulheres afegãs, e, sobretudo, depois de se saber que vão estar presentes convidados «especiais» no dia da representação. Uma das mães, analfabeta, pediu ao filho para lhe ler tantas vezes as réplicas dele, até que ela as decorasse. Pôde, então, ajudar o filho a decorar também o seu texto.

A criação de uma associação de pais

Parece-nos que a relação institucional se instalou através de dois trabalhos: a mobilização de esforços, com a turma vizinha, para conseguir 6 meses mais tarde, lombadas na estrada em frente à escola, foi o primeiro.

O segundo, foi quando os alunos desta turma e os colegas da turma vizinha correram as casas comerciais do bairro, com os professores, para entrevistar os comerciantes. A cada um dos entrevistados foi depois oferecido um livrinho com todas as entrevistas ilustradas.

⁶ Pennac, Daniel (1996) *O Olho do Lobo*. Lisboa: Ferramar

Um ano e meio depois nasce um embrião da associação de pais:

Começavam a aparecer várias queixas na escola por causa das faltas de alguns professores, por causa de brigas no recreio, por causa de insultos racistas entre crianças, mas também vindos de adultos, e começava o problema do lanche de uns, cobiçado por outros, levando à montagem de sistemas de protecção duvidosas

A mãe que está no Conselho Pedagógico falou com a mediadora e com o Pascal, e ambos propõem mobilizar mais pessoas de forma organizada dizendo-lhe que tem que ser ela a fazê-lo, mas que terá apoio. Ela aceita, na condição de ambos estarem presentes na reunião, para as pessoas perceberem que se trata da escola, e que não é assim alguma coisa que lhe passou na cabeça

Na reunião estão várias mães e um pai. Mães da sala da colega do 4º ano, mães da sala do 3º ano (com quem fizemos a saída ao bairro), mães da minha sala e os outros são pais inseridos num projecto de educação parental para pais do 1º ano e fomentado pela Câmara.

Decidem avançar com a constituição da associação de pais, querem organizar-se para ver se conseguem um fundo para os lanches, e falam durante quase uma hora sobre a violência no recreio. Nesta reunião, uma mãe que veio de Cabo Verde com os filhos já crescidos frisa que «Não é filho do Africano que dá problema, não. Filho do Africano é bem comportado. Mais dá problema é filho que nasce cá. Pai vem de lá, não ensina como lá, não ensina como cá. Filho anda na rua, vagabundo. Este é que dá problema». Vão voltar a reunir-se para escolher quem vai ocupar a primeira direcção para entregar os estatutos.

À medida que o ano avança, os pais da minha turma mobilizam os outros, para ajudar na angariação de fundos para a viagem à Bélgica: organizam uma feira, com ajuda dos alunos, por volta da Páscoa. Ficam contentes com o resultado financeiro, mas acham que houve poucas visitas. Mobilizam-se para a festa de fim de ano. Há ainda uma pequena dívida a saldar por causa da viagem. No fim do ano há mais gente. Monta-se uma venda de comida e bebida, tenta-se dar um ar um pouco mais festivo. Observamos quem está o pais das turmas que organizaram exposições ao longo dos últimos dois anos. Os pais dos alunos que têm um professor, ou uma professora que estão, há mais de um ano, na escola.

No início do ano lectivo 2002-2003, há muitos pais na reunião de abertura da escola. Mas a escola chama menos do que o ano passado. Nota-se que a desmobilização já está em marcha.

O que aconteceu?

Apontamentos de algumas conversas

Irene: O que é interessante é a forma como as coisas acontecem. As crianças contam coisas no «contar e mostrar», e há logo trabalho para fazer

Pascal: É O «contar e mostrar» dá o pontapé de saída para muitas situações de trabalho. Não é muito difícil pegar na vida dos meninos e ver o que se pode desenvolver

Irene: Os projectos que me mostraste, sobre os telemóveis, sobre as máquinas de lavar

Pascal: ... eram muito importantes para eles. No segundo ano, ainda viviam quase todos em barracas. Alguns tinham acabado de se mudar para a casa durante o verão. Outros mudaram até fins de Janeiro. Aliás perdi alguns alunos em que tinha apostado muito, o rapaz que tratava dos porcos, antes de vir para a escola, a menina de Barronhos, que me desafiava em crioulo, mas que depois se revelou uma das melhores responsáveis na turma, o Nelson, que nos fez falar de Nelson Mandela. Ficaram muito admirados por saber que, alguém que tinha estado na prisão, podia chegar a presidente da república. Tivemos que falar sobre as várias razões que podem levar pessoas a serem presas. E sobretudo aquela menina, que queria fazer um projecto sobre o dinheiro, para saber quando é que o dinheiro é falso, e se se vê quando o dinheiro é fotocopiado. Despoietou também o trabalho sobre as «mães criança», e que perdi no fim do 3º ano. Mas estás a ver o que é: não tinham casa, mas muitos têm dinheiro. Foram comprando móveis e electrodomésticos para o grande dia. E depois, os miúdos ficaram encantados. Não acreditavam que eu não tivesse máquina de lavar loiça em casa.

Irene: E isto tudo faz parte do currículo

- Pascal: Faz Só a forma que se dá é que difere Na minha perspectiva, o currículo define um conjunto de competências a adquirir e um certo saber para resolver situações problemáticas A escrita, a leitura, as operações aritméticas, a localização no espaço e no tempo, isto é, o que vem referido como conjunto de saberes que os alunos têm que aprender no 1º ciclo, tudo isto são utensílios À medida que dominam melhor os utensílios, melhor sabem resolver situações Mais situações resolvem, melhor sabem trabalhar com os utensílios
- Irene: Portanto aproveitas situações, interesses, preocupações que aparecem, mas também há momentos em que «dás» matéria e crias situações ou formas que interessem aos miúdos
- Pascal: Dou Isto é, para construir um carro não é absolutamente necessário inventar a roda Já estamos num outro nível de conhecimento Qual é o conhecimento que existe que nos serve para continuar a trabalhar? Isto é a «matéria» que há para «dar» Obviamente, facilita ter objectos de estudo aos quais nos podemos referir: um texto para melhorar, aproveitando o trabalho para introduzir aspectos da gramática Um treino para melhorar competências de cálculo mental, lembras-te dos «concursos da tabuada» Trabalhar conceitos matemáticas (ou a «pré-conceptualização» se aceitamos os pontos de vista da investigação na didáctica experimental da matemática), a partir de histórias, de problemas, às vezes apresentados como situações de investigação do que nos rodeia, às vezes aproveitando acontecimentos Conheces algumas das histórias matemáticas
- Irene: Não és efectivo aqui na escola Foi um pouco por sorte que trabalhaste três anos com a turma.
- Pascal: Embora em situação de não efectivo na escola, o risco de não ser colocado novamente era muito reduzido, já que a escola tem uma mobilidade extrema da parte do corpo docente É uma destas escolas onde o corpo docente efectivo não está Neste novo ano, só 2 dos 19 docentes são efectivos da escola E do ano passado só ficaram 7 pessoas Destes 7, 3, entre os quais os dois efectivos, formam o conselho executivo, 1 é o professor de educação física Em 13 turmas, 10 têm um docente que trabalha pela primeira vez nesta escola

Irene: Mas então, o trabalho de formação centrado sobre a escola, a associação de pais?

Pascal: Pois. Torna tudo mais complicado. A formação é para começar de novo. E sem garantias que de aqui a um ou dois anos não tenhamos outra vez uma mudança radical do corpo docente. É que nem sequer conseguimos a fixação de quem está: muitos são contratados e não podem ser fixados. Arriscamo-nos a ver a associação de pais a desmobilizar-se novamente. Neste momento pouca coisa os chama.

Irene: Falas da organização e da avaliação do trabalho. No conselho, também discutem as responsabilidades e as tarefas. Tarefas como por exemplo a gestão do dinheiro são, neste contexto, muito importantes pelos valores e significados tão diversos que lhes podem estar subjacentes e onde o conflito pode emergir a qualquer instante se as sensibilidades não forem bem acauteladas e trabalhadas. Mas são simultaneamente ferramentas essenciais para a aprendizagem e a própria vida em sociedade. Penso que os pais perceberam o alcance de algumas coisas que tu fizeste com os teus alunos.

Pascal: Pois. Vi os comentários que algumas mães te fizeram enquanto estávamos na Bélgica. Coisas como «este professor fez muito mais além de ensinar o que há para ensinar».

Mas não sei se isto é verdade. Penso que o trabalho de professor é mesmo esse. Não me parece ser o mundo que está fora da escola, parece-me mais ser a escola que está fora do mundo. Às vezes até dá jeito: para simplificar o que vem lá de fora, para o tornar mais trabalhável. Mas muitas vezes, não se sabe o que se passa. Muitas vezes perdem-se pormenores essenciais ou então não se perdendo, não se percebem. A Dulce Pereira, que foi nossa formadora o ano passado, contava que antigamente, em Cabo Verde, não se contavam histórias, a não ser à noite, à volta da fogueira. Um hábito que vem, provavelmente, do tempo da escravatura. E por isso há quem diga que não se podem contar histórias à luz do dia, o que explicou a pouca sorte que algumas educadoras tiveram em tentar fazer contar histórias tradicionais pelas avós das crianças. É difícil captar os

contextos. Leva tempo. Com ou sem multiculturalidade. Aliás, tentar definir a multiculturalidade, muitas vezes é um alibi, para não fazer o que há para fazer.

Irene: Eu sei. Estive num fórum onde, numa mesa redonda, um dos participantes propôs definir de uma vez por todas a «multiculturalidade». Respondi que não podia concordar, porque a multiculturalidade não é algo que se conceptualiza assim, definitivamente. Pode-se eventualmente arranjar uma definição, mas quando se discutem questões de fundo como a educação das crianças ou em situações de conflito, aí verifica-se que o que é dignidade, respeito, ou a maneira de os exprimir, pode mudar muito, até porque saímos do plano racional. Cada pessoa constrói-se como um mosaico, e constrói a sua multiculturalidade particular.

Pascal: É, e os mosaicos, às vezes não são fáceis de apanhar e sobretudo de articular. Aqui no bairro, há um animador brasileiro com quem trabalho bastante. Ele disse-me uma vez que só aqui em Portugal é que ganhou consciência que era mestiço, porque todas as pessoas referiam-lhe constantemente o não ser branco perguntando o que era então. Ele costuma responder: um ser humano. Pode ser isto o essencial. Mas quando estamos a criar laços, temos que saber mais do outro, da sua vivência, da sua cultura. Como definir a cultura de uma criança negra que vem do Brasil. Um cabo-verdiano, que nasceu cá. Uma menina cigana que vem do Norte e está cá há dois anos. Outra que vem do Alentejo e que só começou a viver numa casa de betão há 1 ano. Os meninos brancos que nasceram aqui no bairro. Todos eles têm raízes culturais bem diferentes das minhas. E não é possível perceber estes mundos todos à luz da minha própria vivência cultural. Fechar-me na escola e deixar a cultura deles (e a minha) à porta? Ou então construir pontes. Contar histórias. Inventar histórias. Escrever o que eles me contam.

Irene: Dás muita importância à escrita. Tudo é registado, tens muitos jornais, os jornais especiais.

Pascal: Claro que todo o cenário pedagógico que monto é fruto da ligação que tenho, primeiro com os colegas da pedagogia institucional, na

França e actualmente com os colegas do Movimento da Escola Moderna. Muito do que faço está bem melhor documentado por colegas do Movimento⁷. Agora aqui, neste bairro, a escrita tinha qualquer coisa de ainda mais importante para dar história. O que não é escrito dilui-se no tempo, morre e desaparece.

Irene: Faz-me lembrar aquela cena no filme «Fato castanho ou à procura de Alberto» (da Inês de Medeiros, 2001) em que um miúdo fala de si, dizendo: «A minha vida não tem história!»

Pascal: Sim. É verdade que a sua própria história é muito pouco clara. Ouvi uma conversa entre alunos mais velhos no recreio: «Ouve, porque é que amanhã é feriado?» Estávamos na véspera do 25 de Abril e a pergunta tinha provavelmente a ver com um daqueles testes de circunstância, provas semanais ou algo parecido. A resposta foi elucidativa: «Então, não sabes? Foi a data em que os Portugueses deixaram de mandar na gente lá, para mandar na gente cá». Quem fala aqui? Eles também estão perdidos no tempo e nos lugares. Não estão em Portugal, não estão em Cabo Verde. Nem sabem ao certo que nacionalidade têm.

Irene: Chamou-me à atenção quando um dos miúdos ao ler um texto sobre o vosso «périple» por Lisboa, leu Chicago em vez de Chiado. Porque, de facto, o imaginário dele aproxima mais Chicago do que a cidade fisicamente vizinha. A sua geografia é muito plástica e mesmo que isso seja uma tendência em crescimento e que ultrapassa em muito a questão das migrações e reconstruções simbólicas, o que se passa é que a criança tem de saber situar-se face às estruturas formais que não acompanham esta plasticidade. Isso também implica um trabalho pessoal ao nível da sua história no tempo e no espaço para então se poderem confrontar com a sociedade formal.

Pascal: Claro que há coisas que têm a ver com a idade deles: com a linha do tempo, percebem que, afinal, quem inventou o telefone é mais velho do que o Pascal e o Pascal não conheceu Pitágoras pessoalmente.

⁷ Ver revista *Escola Moderna*, editada pelo Movimento da Escola Moderna.

Outras coisas são mais difíceis para perceber. A agressividade latente dos brancos para com os negros, por exemplo. Mas também a constante revolta e o desprezo como que alguns jovens falam dos brancos. A difícil relação entre as famílias ciganas e as famílias de origem africana. A difícil relação de famílias ciganas entre si. E depois, provocam: quando os alunos estavam no 2º ano, momento em que me tornei professor deles, desafiavam-me falando Crioulo. A resposta vinha logo, em Flamengo. Perante o espanto geral, fiz uma primeira negociação: já que trabalhamos em Portugal, a língua de contacto ia passar a ser o português.

Irene: Nunca me tinhas contado isso. Isto quer dizer que tiveste lá um período de adaptação. Mas é engraçado. Numa das reuniões de pais, uma mãe cabo-verdiana preocupou-se quando falaste dos dicionários que estavam a construir quando estavam a preparar a viagem à Bélgica. Ela disse: «Mas agora andam a aprender Crioulo na escola?» com ar de revoltada. E tu respondeste: «Não, eu é que ando a aprender Crioulo». Notou-se que ela ficou satisfeita mas intrigada ao mesmo tempo. Tu davas valor ao Crioulo, quando a escola não é o sítio habitual para ser abordado e trabalhado.

Pascal: É. Mas estás a ver: até os pais põem a escola fora do contexto, do seu próprio contexto. Um dos alunos, logo no segundo ano, depois de uma tentativa frustrante de instalar o Conselho, disse-me: «Estou farto da escola velha do Pascal, quero uma escola nova, moderna». Como podes imaginar estava interessado em perceber que tipo de escola moderna ele queria. Perguntei: «O que queres dizer com isso?» E ele respondeu logo: «O Pascal nunca dá fotocópias para fazer e pintar!». É verdade que editar os seus próprios jornais, fazer os seus próprios projectos e livrinhos de projecto de investigação dá mais trabalho que preencher manuais e fotocópias de manuais. Mas estávamos a falar dos pais.

Irene: Há alguns momentos em que se sente que estás a mobilizar os pais: os projectos, as exposições, o teatro, a viagem. Tudo isso teve peso na constituição da associação de pais.

Pascal: Sim. Mas também foi importante termos tido durante dois anos uma

mediadora, que ajudou muito. Mas outra vez: tanto o ministério autoriza a vinda da mediadora, como não autoriza. Este ano, não há. Não sei se a associação de pais se vai aguentar.

Irene: Disseste várias vezes que o projecto para as mulheres do Afeganistão foi importante. Mas tens mais razões para o dizer, além da venda de jornais que se verificou?

Pascal: Não muitas não. Só o facto de algumas mães terem vendido tantos jornais, se terem envolvido na iniciativa, foi algo que achei importante. De resto, só houve uma funcionária da escola que me disse que achava muito importante, até porque também em muitos lares portugueses acontecem coisas más.

Irene: São linguagens subtis para as quais é preciso ter o «faro» atento...

Pascal: Mas para voltar aos pais. Não sei o que vai acontecer este ano. Vai ser um ano difícil. Há pouca continuidade. E relatamos o trabalho de uma turma, não de uma escola.

Irene: É engraçado como foste articulando uma constante, e crescente, exigência e oferta aos pais e aos outros membros do bairro. Ou seja, sempre centrado no trabalho de aprendizagem das crianças: foste buscando colaboração, responsabilizando, mas por outro lado sempre lhes «prestaste contas» do trabalho que ias fazendo e oferecendo objectos de reconhecimento, como o livro com as entrevistas aos comerciantes do bairro, ou o livro da exposição.

Pascal: Que exagero, não é? Preocupar-se em prestar contas. Preocupar-se e produzir material novo com os alunos. Preocupar-se em montar exposições. Tudo isso parece até zelo excessivo. E para quê? Não aprendem na mesma com o manual? Deixa-me duvidar. Estamos constantemente a remediar. Mas leva tempo, muito tempo.

Irene: Outro aspecto que me parece importante neste trabalho tem a ver com a possibilidade das crianças viverem na escola os seus vários papéis sociais, além de exercerem o seu «papel» de alunos, e o que, de resto, se pode dizer também dos familiares. Ou seja, os seus «papéis» de irmãos, filhos, pais, utentes da carris, miúdos de rua, telespectadores, empregados, vizinhos, etc. têm lugar e são trabalhados no contexto escolar à medida das necessidades e dos ritmos de cada um.

Pascal: Até podem viver o seu papel de aluno, enquanto eu faço o meu papel de professor. Uma vez, quando os alunos me perguntaram porque é que me lembrei de organizar o trabalho a partir do Conselho, respondi-lhes que tinha visto outros professores fazerem a mesma coisa e que achei boa ideia. Um deles perguntou-me se o Conselho era para sempre. Respondi-lhe que era assim enquanto eu quera. Que eu tinha o poder, como professor, de organizar o trabalho em conjunto com eles ou não. Marlene, a mesma que mais tarde achou a votação democrática em pessoas previamente seleccionadas pouco representativa, não achou muito justo. Disse-lhe que a escola é organizada por adultos, que eu era responsável pelas aprendizagens deles e por isso tinha o poder da decisão. Voltou a surgir a discussão da «escola velha». Um deles continuou a achar que esta maneira que tínhamos dava muito mais trabalho. Respondi que até dava mais trabalho para mim. Ficaram espantados. Vejo ainda aquele rapaz a levantar os braços e a dizer «Então, porque fazes assim, Pascal?», com verdadeiro espanto. Respondi que achava que assim aprendiam melhor.

Mas, quando algum tempo depois, houve um conflito muito grave, que me fez decidir não autorizar a realização do Conselho e tomar algumas decisões drásticas, ficaram muito chocados pela diferença e pelo poder que tinha. E eu fiquei admirado por ver como, mesmo assim, estes grandes contestatários acataram as minhas ordens com relativa facilidade. O choque era por causa da forma, não por causa do conteúdo. Quando, na semana seguinte, lhes propus reintroduzir o Conselho, concordaram logo, com suspiro de alívio. Até porque estávamos em plena preparação da segunda exposição «À Nossa Volta», com a Cláudia e a sua turma. E esta preparação obrigava a utilizar os instrumentos de regulação que tínhamos construído na sala, a partir das discussões em Conselho. Eles eram agentes do processo.

Irene: Portanto, para aqueles alunos e os seus familiares, houve um outro olhar sobre eles próprios.

Pascal: Sem dúvida. E penso que isso é o importante. As mudanças fazem-se com coisas pequeninas. E gosto de acreditar que acontecem

cada vez que nos organizamos de outra maneira. Mas fiquei um pouco apreensivo, sabes. Como já disse, trata-se de uma turma, não de uma escola. A turma deixou de existir, a perturbação também. A escola pode reocupar o seu lugar autista. Por mais projectos educativos que façamos. As pessoas são outras. As ligações desapareceram. Espero que não tenhamos que esperar pelos filhos dos alunos que saíram agora.

Nota Final

No fim do 1º período do ano lectivo seguinte, não houve nenhuma chamada dirigida à comunidade, por parte do 1º CEB da escola. As educadoras, do recém criado Jardim de Infância da escola, organizaram um lanche para as mães e os pais, aproveitando o momento de convívio para mostrar o trabalho todo realizado pelas crianças. Houve, no último dia de aulas, algumas trocas de actividades entre algumas turmas. Foi o primeiro sinal de que se delineavam algumas pistas para a «reconstrução».

No fim do ano lectivo, a escola organizou uma exposição comum, aberta à comunidade. Foi visitada por mães de alunos do 4º ano do ano lectivo anterior e por mães do Jardim de Infância e do 1º ano.

A associação de pais continua a ser dirigida por 3 mães e um pai do grupo do ano passado.

PROJECTO DE ACÇÃO EDUCATIVA
«Centro Rural de Inovação Educativa»
ÁREA DO PARQUE NATURAL DE MONTESINHO – VINHAIS

2000/2001

Acácio Lopes*
Madalena Magalhães*

1. Introdução

Acreditamos que neste espaço rural do concelho de Vinhais, inserido na área do Parque Natural de Montesinho, é possível e desejável enveredar pela construção de um território educativo, que tenha como objecto, o potencial humano existente nesta área em estreita relação e harmonia com o objecto físico que compõem aldeias relativas a cinco freguesias: Vinhais, Tuizelo, Vilar de Ossos, Pinheiro Novo e Moimenta

Um tal espaço dinâmico que começamos a designar por Centro Rural de Inovação, surge, assim, como um Centro de Recursos vivo, de promoção e afirmação do mundo rural, através do qual, as nossas e outras crianças terão a possibilidade de conhecer e aprender (experimentando) diferentes actividades, produtos agrícolas e florestais da região, o artesanato de que é rico Montesinho e partilhar das práticas culturais das suas gentes.

Estas aldeias, mostram-nos que, contrariamente a uma ideia generalizada, pensar o mundo rural não é associá-lo exclusivamente à actividade agrícola. Existem, hoje, potencialidades (ver anexo) culturais, ambientais, entre outras, que conferem aos meios rurais novos valores e outras perspectivas de diferentes relações com a sociedade.

Estamos a falar de aldeias marcadas pelos modos de vida, social e culturalmente muito ricos e muito próprios, que se traduzem pela forte identidade cultural que as caracteriza, ainda que, tal identidade e cultura sejam esquecidas e arredadas pela ignorância a que outros meios e culturas dominantes as votam

* Elementos da equipa do ICE do Nordeste transmontano.

Habitam-nas pessoas que detêm nelas mesmas saberes singulares, tradições e culturas ciosamente guardadas com fidelidade às origens, mas que as vivem isoladamente

Ou seja, a referência ao mundo rural não deverá ser feita através do epíteto de subdesenvolvido; situação que transporta para os seus habitantes um sentimento de inferioridade e de baixa auto-estima, pela desvalorização do local e das suas características. Desta maneira inibem-se as pessoas de discernir acerca das potencialidades que a sua terra encerra não aprendendo a valorizá-las, a divulgá-las e a partilhá-las com outras pessoas que detêm outras culturas e outros saberes

É evidente que hoje se impõe uma recriação da aldeia no seu conjunto. Não na sua mera reconstrução, mas provocando novas oportunidades e outras competitividades para um conjunto de recursos naturais que lhe são intrínsecos, mas insignificantes, quando vistas pela perspectiva de uma lógica de mercado

Este processo terá que passar, prioritariamente, pela capacitação das pessoas e dos seus saberes, com direito ao exercício da cidadania e da produção da sua própria vida, o que pressupõe uma concepção da comunidade local em que as pessoas sejam reconhecidas como actores e autores da sua própria construção pessoal e social

Certos de que os conflitos de interesses entre instituições, grupos sociais, professores, pais, entre outros, não ficarão ausentes em todo este processo, mas que serão possíveis interacções e mesmo consensos, alimentados pelas negociações permanentes, que ajudarão a desenvolver e a estimular uma *cultura de participação* de todos, ateando a implicação colectiva na construção de um projecto multidimensional

Um projecto assim poderá traduzir-se pelo fruto de um desejo colectivo que não se traduz pela soma aritmética de vários desejos, mas pelo produto construído, consensualmente, entre muitos e diferentes desejos individuais de todos os intervenientes

2. Pressupostos de base para a acção local em território educativo

- Um trabalho de sensibilidade à comunidade
- Promoção da defesa e do reconhecimento do «património», possibilitando

que a comunidade local perceba o «bem» que possui, descobrindo, assim, novas funcionalidades e utilidades para uma riqueza que tem em si mesma e à sua volta

- Desafio para uma possível entrada educativa através de uma «*dinâmica educativa de descoberta*» das possibilidades do meio, envolvendo as crianças/alunos nessa dinâmica de construção e de acesso ao saber que não está apenas na sala de aula
- Valorização de um espaço que «*ainda está fora da crise ambiental*», mas que está «*profundamente em crise*», pela globalização financeira e pela lógica de mercado.
- Criação/divulgação de um espaço que existe de facto, mas que não está a ser reconhecido como tal, onde as crianças que vêm de outros locais possam desenvolver novas e diferentes aprendizagens, sendo acolhidas com dignidade e condições
- Construção de um programa de acolhimento e de dinâmicas educativas, capaz de promover o acesso ao saber no qual as crianças locais sejam as hospedeiras e guias das que visitam
- Produção de sinergias através de um trabalho de diversidade e de complementaridade.
- Associação dos momentos de aprendizagem enquanto momentos de reflexão do processo de aprendizagem, permitindo ainda o desenvolvimento de competências de expressão oral e escrita
- Um nova percepção do acto de aprendizagem também como acto de produção, rentabilizando saberes do quotidiano na sala de aula – intercâmbio de saberes.

3. Objectivos

Considerando como objectivo central e englobante – construir um território educativo animado pela dinâmica de um projecto multidimensional, capaz de recriar e requalificar estas comunidades – há um conjunto de ideias-força que lhe estão subjacentes e que passamos a enunciar:

- Instituir um polo de animação no e do local

- Criar espaços para o envolvimento das pessoas no processo de desenvolvimento integrado do local, tendo em vista a articulação de várias dimensões: individual, social, ambiental, cultural e educativa
- Possibilitar a valorização dos diferentes saberes e culturas, dando-os a conhecer às gerações mais novas
- Promover actividades de integração de diferentes gerações e modos de ver e estar na vida
- Rentabilizar a gestão dos recursos humanos, materiais e culturais existentes
- Desenvolver actividades, no/com o local, facilitadoras da inserção social das actividades escolares em diferentes e variados contextos educativos e ambientais
- Permitir a construção de situações educativas de aprendizagem, adequadas às singularidades do contexto e dos seus protagonistas
- Levar as crianças a intervir em todo o processo de desenvolvimento integrado, a partir das sinergias geradas pelo acto educativo em escolas deste território
- Criar neste território um espaço integrado adequado e propício a receber pessoas e crianças provenientes de outras regiões, numa perspectiva de troca pedagógica.
- Efectivar actividades de registo de acções educativas vividas, com vista à consolidação de novos saberes, construídos nesta realidade territorial e passíveis de serem utilizados como conteúdos de aprendizagem em outros contextos.

4. Funcionamento

Pensamos numa forma de desenvolvimento local através deste projecto, procurando que, efectivamente, se possam operar (re)transformações sociais, com base nos recursos endógenos existentes: humanos, culturais, agrícolas, ambientais, paisagísticos, entre outros, potenciando a criação de *novas ruralidades*, as quais, segundo o conhecimento e análise das aldeias, que enformam este projecto, terão neste contexto o substrato necessário à sua materialização

Assim, de forma articulada com as potencialidades existentes nas activida-

des que o ciclo agrícola do ano (sementeiras, cegadas, recolha de cereais, vindimas, apicultura, apanha da castanha, entre outras) nos proporcionam, pretendemos promover e organizar a vinda e estadia, em tempos e espaço determinados, de grupos de crianças, desta e de outras regiões

No tempo de estadia destes grupos (entre 4 e 8 dias com cada grupo) pretendemos que, estes, estabeleçam interacção com as populações locais a vários níveis: cultural, trabalhos agrícolas, trabalhos de artesanato, entre outros, numa perspectiva de compreensão crítica, útil e pertinente ao efectivo melhoramento do trabalho educativo, que acreditamos possa ser enriquecido com contributos vários, das pessoas, suas ocupações e culturas

Contamos com as crianças e algumas pessoas destas localidades, para nos «guiarem» neste enleio de descobertas, ou talvez (re)descobertas guiadas pelo olhar tímido, mas introspectivo, de quem ama e conhece com orgulho de pertença a sua terra, apesar de, ainda, se sentir o estigma da interioridade, o qual encerra um conjunto de problemas e constrangimentos, que estamos empenhados em contribuir para minorar.

No final de cada jornada, cada grupo de crianças deverá levar consigo o produto das suas aprendizagens: em arquivos de memória e registos afectivos, e também, em registos escritos, que foram construindo, sistematicamente, ao longo destes dias de aprendizagens, fora da escola

Uma tal proposta não se estrutura em torno da reivindicação de um «gueto» ou de benesses para estas aldeias, contempla, antes, o desejo profundo de as inscrever como mais um contexto educativo o qual permite, como quaisquer outros, contribuir para a educação, sem que as crianças, principalmente estas, tenham que largar as suas terras e as suas origens para passarem a ser socializadas em confronto e de costas voltadas para o rural, para consequentemente num futuro próximo, se afastarem dele

A construção de um território educativo nesta área, projecta-se, enquanto proposta complementar de formação ambiental e estratégia de envolvimento das comunidades educativas, simultaneamente, com a organização e animação de um espaço integrado capaz de proporcionar às crianças desta e de outras regiões, intercâmbios e tempos de lazer associados à aprendizagem da e pela natureza, da e pela vivência do quotidiano das populações locais, num processo dinâmico e participativo

Nesta perspectiva, as diferentes instituições e serviços locais, terão que passar a articular-se localmente constituindo uma rede local, de parcerias, de ideias e acções concertadas, que estimulem e valorizem a participação das populações que servem, com vista ao desenvolvimento integrado do local e ao consequente melhoramento da qualidade de vida das suas populações

5. Metodologia de funcionamento

- Visitas acompanhadas ao Parque, poderão proporcionar a descoberta do Património natural e edificado (as casas tipicamente transmontanas, os pombais muitos deles agora recuperados, os moinhos de água, alguns também transformados) património este que dá corpo à sua Serra e sua região
- As escolas que no concelho, desenvolvem o Projecto das Escolas Rurais, chamam a si o acompanhamento dos visitantes, tentando promover uma troca de saberes e apoiando, ainda, uma reflexão realizada sobre as aprendizagens feitas em cada dia
- A existência e funcionamento continuado de um polo desta natureza abre inclusivamente a que a ele sejam atraídos – contribuindo para a reanimação da vida local – estagiários da Escola Superior de Educação de Bragança e outras pessoas em formação (técnicos ambientais, agentes de desenvolvimento local, etc)

6. Actividades a desenvolver

As actividades a desenvolver com as crianças, poderão surgir a partir das que já existem nas localidades, numa perspectiva de «criação de futuros» para estas aldeias

As escolas das aldeias envolvidas serão chamadas a desempenhar um importante papel em toda a proposta de elaboração/calendarização de actividades, no pressuposto de que, é na escola que existe um espaço favorável à preservação, valorização e divulgação das identidades locais

Dito de outra forma, quando o professor consegue mobilizar para as suas práticas educativas, os recursos endógenos existentes no local: o artesão, o api-

cultor, o padeiro, familiares das crianças ligados a vários serviços, etc, está a pôr em movimento e em interacção um conjunto variado de pessoas e de saberes, que são muito mais do que simples recursos. O que está subjacente a esta interacção é a construção de uma relação social e afectiva com essas pessoas e isso produz efeitos externos que são em si mesmos positivos para a valorização e revitalização da própria aldeia.

Nesta perspectiva e neste contexto pensamos que as escolas podem dar um excelente contributo se, efectivamente, reflectirem e/ou inflectirem um sentido estratégico de intervenção, definindo-se como *parceiro*, em dinâmicas educativas, pedagógicas, culturais e sociais, cujas funções, não se esgotam na dimensão instrucional.

Desta forma, pretende-se potenciar o que existe; ou seja, escola e aldeia compartilham a vida neste território, procura-se interacção entre o saber da escola e a vida dos seus protagonistas na medida em que o conhecimento surge a partir das experiências das crianças mediado pelo professor, que investe em práticas renovadas num trabalho educativo integrador das participações de várias pessoas do local e aberto às diferentes formas de cultura.

É nesta integração que se joga todo o potencial e eficácia social que a escola encerra, sendo esse mesmo potencial que irá contribuir para o recriar deste território educativo, através de novas e diferentes dimensões educativas, que se cruzam e completam.

Necessariamente, esta não é uma escola imposta tipo «balcão burocrático»; trata-se, sim, de uma escola inscrita no local, cujo futuro passa, pelo seu presente e pelo tipo de sociedade que todos estivermos empenhados em construir.

Pelo levantamento feito nas várias aldeias, que apresentamos em anexo, poder-se-ão perspectivar várias acções e actividades, mas serão planificadas e calendarizadas de acordo com as metas a definir e tendo em consideração os diferentes pontos de vista de todos os intervenientes, que no momento oportuno serão apresentadas no Plano de Actividade Anual, sendo que, neste processo, os problemas não são predeterminados para depois agir sobre eles. Existe, sim, uma postura de escuta e desocultação do local por parte da escola ou seja, a integração da vertente formal com a vertente não formal, é um dos pressupostos de funcionamento da escola ao realizar as suas funções sociais, mesmo as mais convencionais.

Apresentamos de seguida um quadro com as escolas que têm vindo a desenvolver o Projecto das Escolas Rurais, no concelho de Vinhais, as quais poderão vir a ser, entre outras, um dos elementos fundamentais na dinamização deste projecto

NÚCLEO DE PAÇÔ	NÚCLEO DE TUIZELO
Sobreiró de Baixo Sobreiró de Cima Iravanca Zido Paçô Vila Verde	Moimenta Pré-Escolar de Moimenta Pinheiro Velho Seixas Penso Cabeça de Igreja Tuizelo Vilar de Ossos
6 – Escolas/aldeias 38 – Alunos 7 – Professores	7 – Aldeias 8 – Escolas 49 – Alunos 11- Professores

A título exemplificativo, achamos pertinente, tanto pelo conteúdo como pela organização, a sugestão de trabalho que se segue (proposta da professora Assunção Fernandes Gama)

Uma semana em Rio de Fornos – Vinhais

Rio de Fornos é uma pequena aldeia da freguesia de Vinhais e dista apenas 3Km da sede do concelho

É agradável viver em Rio de Fornos pela convivência e troca de saberes com as suas gentes e com as populações vizinhas. Nesta localidade existe um edifício escolar devoluto já que foi extinta a escola por falta de alunos. Poderá servir esse edifício para os visitantes usarem para fazer reuniões e outras actividades.

O folclore é rico, mas actualmente poucas tradições são vividas com o

entusiasmo de outros tempos. É, no entanto, possível reanimar muitas delas se alguém, de boa vontade, proporcionar as condições necessárias.

Cada época proporciona vivências únicas, num trabalho sazonal pleno de actividades que se repetem como se de uma primeira vez se tratasse.

A semana que propomos é no mês de Outubro, mês das vindimas e do início da apanha das castanhas.

DIA DA SEMANA	ACTIVIDADES
Segunda-feira	• Acompanhar os vindimadores à última vindima do ano • Observar e colaborar em todos os «trabalhos» incluindo as refeições (é obrigatório encher a barriga de uvas e provar o mosto) • Ajudar a fazer a «jeropiga» • Visitar o sapateiro • Ajudar a pisar as uvas.
Terça-feira	• Avaliar o trabalho do dia anterior • Mandar notícias à família e aos amigos • Visitar os coelhos da «tia Carmelina» • Procurar saber tudo sobre esses coelhos (não lhes dar muito grão com água porque podem ter uma «congestão») • Visitar a adega e ajudar a baixar o bagaço com o «rodo».
Quarta-feira	• De manhã, visitar a loja dos porcos da «tia Gracinda» da «tia Carmelina» ou de outra «tia» qualquer • Procurar saber tudo sobre porcos, entrevistando as donas • À tarde, visitar a adega do «tio Manuel Pedro» e ajudar a «pôr o bagaço em peso» • Avaliar o trabalho do dia • Mandar notícias à família e aos amigos • À noite, passar o serão com a «Menina Clemencinha» e deliciar-se com as suas «estórias» de encantar.
Quinta-feira	• Levantar cedo para ajudar a carregar os «potes da alquitarra» • Acender as fogueiras. • Fazer aguardente • Saborear os pimentos, as sardinhas e as batatas assadas na «pota» (não esquecer de comparar as medidas usadas nesses trabalhos com as usadas no comércio) • Conhecer os diferentes vinhos: o bom e o do repiso. • Comparar preços • Aproveitar um pouco da tarde para ajudar o senhor Zé Manuel a dar de comer às vacas e a preparar o carro para a sementeira do centeio • À noite, ajudar a regar o vinho no lagar e a baixar o bagaço

continua

DIA DA SEMANA	ACTIVIDADES
Sexta-feira	• Ir à sementeira • Ajudar a jungir as vacas e a pô-las ao carro. • Ajudar na lavoura e na sementeira • Visitar um souto onde as castanhas comecem a cair • Apanhar algumas castanhas • Aprender com as crianças residentes a «desouricar» as castanhas • Fazer um magusto (ainda é cedo para fazer magusto de verdade) • Ir à adega ajudar a tratar do vinho que está a ferver (cuidado com os gases vindos do lagar «bafo»).
Sábado	• Ajudar a «tia Clarisse» a fazer o pão • Saborear um gostoso almoço preparado no forno. • Fazer uma visita à propriedade do «tio César» • Observar as galinhas «à rédea solta» • Procurar os ninhos onde põem os ovos. • Descobrir pequenas coisas que possam ensinar muito: seres vivos, pedras, ferramentas agrícolas • Avaliar o trabalho e dar notícias à família e aos amigos pois já devem estar aflitos (o tempo é pouco!...)
Domingo	• Se for possível, visitar o rio, os moinhos e o sistema de regas • Mesmo para os não católicos, uma visita à igreja de Nossa Senhora do Ó seria proveitosa

7. Destinatários

Crianças do Concelho/Distrito (numa 1ª fase)

Crianças de outros locais (numa 2ª fase)

Outros de acordo com as dinâmicas implementadas

8. Intervenientes

Instituto das Comunidades Educativas

Câmara Municipal de Vinhais

Seminário de Nossa Senhora da Encarnação de Vinhais

Parque Natural de Montesinho

CoraNE (Associação de Desenvolvimento dos concelhos da Raia Nordestina)

ESE de Bragança
Agrupamento das escolas de Vinhais

9. Avaliação

A avaliação sobre o processo de construção e execução do projecto deverá ser periódica e reunir todos os intervenientes

Desde o início do projecto e de acordo com as metas a definir, a equipa directamente responsável pelo seu funcionamento deverá definir o seu próprio referencial de avaliação, assim como em relação às restantes equipas: educativa, técnica, administrativa, entre outras, contemplando sempre alguns momentos para reflexão/avaliação da equipa global do projecto

PARTE II

COMENTÁRIO DE NATÉRCIA ALVES PACHECO E MANUELA TERRASÊCA*

Território e projecto existencial

O conceito de território, pela sua polissemia, exige-nos o evitamento de uma análise em migalhas – limitada ao geográfico, ao histórico, ao ecológico, ao político ou ao sociológico – que nos conduziria a uma visão estandardizada, própria das perspectivas gestionárias e tecnocráticas de um ordenamento do território onde o *espaço-projecto existencial* (Roux, 2001) é ignorado. O tipo de ordenamento do território é condicionador das formas como cada um habita e interpreta o espaço, tornando-o em mero ocupante ou permitindo-lhe assumir o seu espaço-projecto existencial.

Procuraremos situar-nos a partir de uma abordagem transversal, isto é assente numa complexa rede de pertenças e de referências em que se articulam diferentes perspectivas. Esta abordagem parece-nos tanto mais necessária quanto nos colocamos no âmbito da reflexão em torno da escola-território entendida como uma unidade representacional e existencial. Esta leitura transversal permitirá pôr em relevo as construções de imaginários sobre o território, ao mesmo tempo que sublinhará a imprescindibilidade da existência de projectos, naquilo que o conceito de projecto contém de pertença, de identidade, de partilha colectiva de um futuro. Como afirma Gontcharoff (in Barbieri, 2002: 55) o território não existe *«sem o projecto dos actores que o habitam. O território é determinado pela rede de actores que são capazes de trabalhar em conjunto num projecto local de desenvolvimento»*.

Efectivamente, a totalidade dos dois textos¹ em causa é atravessada pela questão da afirmação do território e/ou da sua negação. Sem dúvida que habitar um meio rural é diferente de habitar um meio suburbano. No entanto, deve-

* Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

¹ Apesar de os textos antecederem esta reflexão, vamos apresentando alguns excertos, mais ou menos breves, no sentido de melhor situar as análises que vamos realizando.

mos precaver-nos relativamente ao excesso de evidência dessas diferenças que as banaliza, ocultando os sentidos de quotidianos distintos e pervertendo uma realidade complexa através de um retrato modelado por uma concepção linear de desenvolvimento *«A relação que o indivíduo estabelece com o meio, a percepção que tem dele, a acção que aí desenvolve, a coloração afectiva que nele projecta, os saberes que lá exerce, as maneiras de ser que aí adquire, tudo isto é inevitavelmente social, e nada natural»* (Foucambert, 1977: 138)

Transfigurações do conceito de território

Em Outurela e Portela as populações, ao sabor de estratégias económicas, políticas e sociais, são objecto de movimentos de desalojamento e de realojamento que dificultam o sentimento de uma pertença social, e que, em contraponto, as colocam numa situação de constante transitoriedade nomeadamente no que se refere à criação de laços. A imposição destes movimentos das populações não obstaculiza, por si só, esse sentimento de pertença social, a criação do Nós pois que, como afirma Gurvitch, *«os Nós pressupõem a existência de participações recíprocas e de intuições colectivas, mas estas são habitualmente virtuais e não actuais»* (In Schurmans, 1994:253). Com efeito, muito mais do que o determinismo dos actos administrativos, o que pode interferir na criação de espaços cívicos comuns é a existência de uma certa convergência para um conteúdo, a partilha de finalidades, o envolvimento em projectos colectivos, a convivência em espaços culturais plurais.

O conceito de projecto, aqui entendido na sua associação às ideias de utopia, vivência partilhada, autonomia, discussão conjunta de problemas, e construção de futuro, sendo indissociável da noção de tempo, um tempo vivido, experienciado, de uma duração agregadora, favorece o sentimento de ser membro de um grupo, de uma comunidade, de um Nós. Esta ligação é realçada no Projecto de Acção Educativa «Centro Rural de Inovação Educativa».

O concelho de Vinhais, tal como outras zonas do meio rural, é alvo das mesmas estratégias económicas, políticas e sociais, condicionadoras da vida das populações, que afectam as zonas urbanas e suburbanas. Contudo, o isola-

mento proporciona vivências comuns em tempos comuns, alimentando o sentimento de afiliação, de ser parte constitutiva e não alienável de um grupo, de partilhar um imaginário social: «[Aldeias] *Habitadas por pessoas que detêm, nelas mesmas, saberes singulares, tradições e culturas ciosamente guardadas com fidelidade às origens, mas que as vivem isoladamente*»

Nesses movimentos de populações, centralmente determinados, de forma mais ou menos directa (não poderemos esquecer a desertificação das zonas rurais.), ganha importância a capacidade de se recusar ser manipulado pelas lógicas gestionárias e de mercado, enfrentando-as e fazendo-as reverter enquanto recursos actuais existentes e mobilizáveis

No contexto de um diálogo mobilizado a partir do questionamento das relações escola-território cabe então perguntar que papel é o da escola, face a esta constante transitoriedade das pessoas. Se por um lado a escola de Outurela e Portela se apresenta situada entre dois lugares ou num lugar dividido que tem vindo a sofrer alterações importantes ao nível dos seres que o habitam, pois que estes são alojados e realojados independentemente da sua vontade, também as escolas do concelho de Vinhais se caracterizam por uma precariedade que se expressa no debate que se tem vindo a travar sobre o destino das escolas rurais, apelidadas de «isoladas»

Esta situação de instabilidade, intensamente marcada pela transitoriedade das populações (e dos profissionais: num e noutro tipo de escola os professores não permanecem, a seu contragosto.) abrange, evidentemente, a Instituição Escolar que, assim, tem de se pensar e estruturar no sentido de assumir as suas funções sociais e culturais no seio de relações sempre transitórias com sujeitos também eles transitórios

Outurela-Portela e Vinhais – duas realidades, dois cenários educativos

O contexto socio-económico em que se situa uma escola marca, certamente, muitas das opções dos professores quanto aos seus processos de trabalho e de relação com alunos, colegas e pais. Permite, em certa medida, justificar muitas das contradições que o *rame-rame* do dia a dia impõe ao educador, enredado na teia de decisões que tem de assumir, impelido, por um lado, pelos

princípios educativos que professa², e por outro lado, pela ditadura das pequenas e grandes ocorrências e incidentes do quotidiano

Na Escola de Portela e Outurela, tal como ela é vista e nos é apresentada, as características do meio em que se inscreve parecem acrescentar razões para a selecção de modos de trabalho de carácter compensatório, relativamente aos saberes de origem das crianças:

«A caracterização da escola explica bem que é preciso um grande esforço para traduzir as actividades curriculares em assuntos e temas que podem interessar os alunos, sobretudo os que carecem de um ambiente propício a uma linguagem rica em vocabulário gerador de esquemas conceptuais. As crianças, que muitas vezes têm, com ou sem o consentimento dos pais, uma vivência que se passa sobretudo na rua e onde é fácil ser recrutado num grupo de vadiagem, têm alguma dificuldade para passar para um outro modelo de trabalho».

Parece estar aqui presente a tensão vivida entre a necessidade de aceitar e proferir um discurso da valorização das culturas das crianças e, por outro lado, a necessidade de as afastar do meio que habitam. Pode-se ler, no sentido expresso nesta transcrição, o estabelecimento de uma relação entre a caracterização da escola (de facto, o que é caracterizado é o meio ambiente que a circunda), e uma suposta dicotomia entre os assuntos e temas familiares das crianças e aqueles que as possam interessar, na escola, onde despem a identidade-criança para assumirem a condição de aluno (cf. excerto acima). É essa dicotomia que exige, então, ao professor, um «grande esforço» que se vai substanciar na criação de um «cenário», no seio da turma:

«Era necessário criar um contexto, um cenário em que algumas regras simples e algumas rotinas pudessem servir de pontos de referência para moldar

² No texto em análise, são reconhecíveis muitas das técnicas pedagógico-didácticas do Movimento da Escola Moderna, que o próprio professor expressa: « todo o cenário pedagógico que monto é fruto da ligação que tenho, primeiro com os colegas da pedagogia institucional, na França e actualmente com os colegas do Movimento da Escola Moderna. Muito do que faço está bem melhor documentado por colegas do Movimento».

o espaço diferente, organizado, necessário a qualquer aprendizagem também ela diferente e organizada de outra forma, do que a aprendizagem no bairro. Por outro lado era igualmente necessário possibilitar circuitos de comunicação francos e abertos, para que fosse possível captar as referências dos próprios alunos e, simultaneamente, para ter pontos de partida para o trabalho»

A ideia da necessidade da criação de cenários vem desocultar uma outra ideia que, de forma implícita, perpassa no discurso de apresentação do meio envolvente da escola, consistindo numa certa descrença e correlativa desvalorização, escamoteada, das culturas das crianças. A ideia de afastamento relativamente às suas realidades está presente de forma intensa: «*Criar um contexto, [criar] um cenário, «regras simples () ponto de referência para moldar o espaço diferente, «portanto tinha que se preparar um cenário em que o trabalho seria produzido»*

Como os próprios autores do texto referem recorrentemente, procura-se estabelecer um cenário que permita a criação de uma diferença entre a aprendizagem organizada na escola-turma e a aprendizagem que o bairro propicia. A imagem, que nos é transmitida, da miséria generalizada em que estas crianças vivem, alimenta a ideia de que a melhor solução para elas, consiste em as retirar do seu meio de origem, ao qual é atribuído, aliás, grande parte da responsabilidade pelos seus problemas. Deste modo, a escola não só se desculpabiliza pelo que se passa com as crianças, no seu seio, como os professores podem sentir-se reinvestidos na sua missão profissional, substituindo a «*imagem ameaçadora de uma criança violenta e indomável pela de uma criança infeliz que há que salvar»* (Giust-Desprairies, 2001: 6, on-line).

O bairro e a rua são entendidos como presenças ameaçadoras de que é preciso afastar-salvar as crianças: afastá-las fisicamente – a rua é perigosa, é o local onde facilmente se pode ser «*recrutado num grupo de vadiagem»* – e afastá-las do ponto de vista cognitivo, fornecendo-lhes o ambiente de que, alegadamente, estão carenciadas: «*carecem de um ambiente propício a uma linguagem rica em vocabulário gerador de esquemas conceptuais»*. Parece-nos evidente que o trabalho pedagógico do professor desta escola-turma sobrevive numa ambivalência que ele não confronta: por um lado, a consciência da

necessidade de não admitir o isolamento da escola face ao bairro, em particular, e ao mundo, em geral; por outro lado, o desejo de garantir um conjunto de condições – os cenários – susceptíveis de sustentarem as suas opções pessoais em termos do seu próprio exercício profissional. Como diz Michel Roux (2001: 2) «*As nossas representações do espaço, sejam elas quais forem, não passam de construções que repousam em crenças que lhe dão a coerência e as chaves da sua interpretação*». Pensamos que é no seio daquela ambivalência escamoteada que se situam alguns dos títulos e sub-títulos do texto: «*O bairro na escola*», «*O mundo na escola*», «*A escola no mundo*» (onde se distingue o «*mundo de dentro*» e o «*mundo de fora*») «*A escola no bairro*».

Recordamos, a este propósito, o notável artigo de J. Foucambert, que ele sabiamente intitulou «*L'école ou la vie entre parenthèses*», e onde questiona: «*Qual é, então, esta Escola que pretende educar as crianças fazendo como se o seu meio de vida não existisse? Inversamente, como e para quem funcionaria uma Escola que se abrisse à realidade de que vivem as crianças?*» (Foucambert, 1977: 137). Ao longo do texto «*Entre Outurela e Portela*» o dilema tão bem expresso nas palavras de Foucambert esconde-se nas entrelinhas e o que salta para a evidência da explicitação de estratégias é, como sublinhámos, a opção pela criação de cenários. Como refere o próprio professor: «*Não me parece ser o mundo que está fora da escola, parece-me mais ser a escola que está fora do mundo. Às vezes até dá jeito para simplificar o que vem lá de fora, para o tornar mais trabalhável*».

Acresce que, ao longo do texto, se evidencia um retrato das relações entre a escola e o «território» em que este, constante e sistematicamente é alterado, quando não mesmo invisibilizado pela encenação, cuja principal virtude reside na facilitação do trabalho docente. Segundo a perspectiva que este professor nos apresenta, o território é negado para surgir uma outra figura bastante mais «escolarizável», sem ter de pagar o ónus de confrontar a distância entre a escola e o mundo. Compreende-se, assim, que as dimensões cívicas das intervenções a propósito das mulheres afegãs, das crianças da Tocha, dos actos de propaganda dos políticos, entre outras, se constituem numa espécie de «fuga para a frente» onde a capacidade de intervenção concreta dos cidadãos fica evidentemente escamoteada pelo vidro fumado de uma lente grande angular, que mostra as perspectivas de fundo, evitando o zoom sobre o que está próximo e acessível.

A declaração da imprescindibilidade da «moldagem» de ambientes e a invocação, persistente, da necessidade de criação de «cenários» (encenação e moldagem assentes, sobretudo, na criação de uma diferença face às condições em que as crianças vivem), parecem negar, à partida, a existência de um tipo de organização na vida das crianças, pelo facto de ser diferente da escola-turma e, assim, não reconhecível por esta. Realçam, ainda, uma das características mais atribuíveis à forma escolar que consiste no estabelecimento de separações entre «os tempos e os espaços do aprender e os tempos e espaços da acção» (Canário, 1999: 99, referindo Nóvoa, 1988), culminando na criação de irrealidades: «A “irrealidade” da acção escolar radica precisamente na “ilusão pedagógica” que consiste em fazer abstracção das condições sociais em que se inscreve a acção escolar, conferindo-lhe uma dimensão “intemporal” e “extraterritorial”» (Canário, 1999: 99).

Essa negação da possibilidade de a vida das crianças ter uma dada organização, pelo facto de a escola não a reconhecer nem a validar, configura uma forma de violência escolar, nem física nem exclusivamente simbólica, mas uma violência social (Dubet e Martuccelli, 1996) perante a qual as crianças devem integrar e abraçar uma cultura escolar ficcionada, irreal, distinta do seu próprio universo de conhecimentos, contribuindo para uma vivência escolar alienando as suas matrizes culturais e sociais. Alienação que Bernard Shaw (citado in Marquez, 2002: 15) tão bem exprime ao afirmar: «Desde muito pequeno tive de interromper a minha educação para ir à escola». Esta alienação implica, evidentemente, um estilhaçamento dos seus elos de vinculação cultural e social, ao mesmo tempo que favorece essa «ilusão pedagógica» de que nos fala Canário (1999) proporcionando, ao professor, uma espécie de casulo protector onde, à prova do território próximo, e da turma-escola concreta, sobrevive num isolamento acolhedor e numa solidão profissional escolhida e premeditada.

Inversamente, os professores que, no concelho de Vinhais, vivem numa situação de isolamento que lhes é imposta e, diariamente, se confrontam com a atribuição do epíteto de subdesenvolvido ao mundo que habitam, não são apresentados como sentindo a necessidade de criar cenários, no seu trabalho pedagógico, mas demonstrando a vontade de proporcionar a outros professores e alunos o seu próprio cenário rural, como estratégia da sua revaloriza-

ção e contributo para a reconstrução de um imaginário social diverso do existente. É neste sentido que o projecto que é apresentado pretende

«a promoção e afirmação do mundo rural, através do qual, as nossas e outras crianças terão a possibilidade de conhecer e aprender (experimentando) diferentes actividades, produtos agrícolas e florestais da região, o artesanato de que é rico Montesinho e partilhar das práticas culturais das suas gentes».

Aqui, a procura de afirmação do mundo que habitam, a fuga à condenação da desertificação e da interioridade, sugerem que os professores são impelidos a combater o isolamento a que um ordenamento do território cego, centralizador e acéfalo, os tem vindo a condenar, realçando um conjunto de recursos que, no mundo rural, é *«insignificante»* se visto *«pela perspectiva de uma lógica de mercado»* mas passível e merecedor de *«novas oportunidades e outras competitividades»*.

«Ou seja, a referência ao mundo rural não deverá ser feita através do epíteto de subdesenvolvido, situação que transporta para os seus habitantes um sentimento de inferioridade e de baixa auto-estima, pela desvalorização do local e das suas características. Desta maneira inibem-se as pessoas de discernir acerca das potencialidades que a sua terra encerra não aprendendo a valorizá-las, a divulgá-las e a partilhá-las com outras pessoas que detêm outras culturas e outros saberes».

Neste texto já não é a encenação que surge, mas a afirmação da necessidade da *«recriação da aldeia no seu conjunto»* num discurso militante, fortemente influenciado pela produção teórica, designadamente, no campo das Ciências da Educação, invocando as bandeiras da cultura de participação, do exercício da cidadania, do direito à produção da própria vida, e ao reconhecimento *«como actores e autores da sua própria construção pessoal e social»*. Este tipo de discurso é mais possível na dimensão projectual em que surge, ou seja, no seio de um discurso que não faz senão antecipar o futuro e discorrer sobre um desejo colectivo. Esta precaução é também assinalada no texto em análise:

«Um projecto assim poderá traduzir-se pelo fruto de um desejo colectivo que não se traduz pela soma aritmética de vários desejos, mas pelo produto construído, consensualmente, entre muitos e diferentes desejos individuais de todos os intervenientes»

No entanto, a análise do que no concelho de Vinhais e no Parque Natural de Montesinho se fez não pode, de forma alguma, ser lida nas linhas de um texto escrito no futuro do indicativo, enunciando as intenções e os desígnios das acções, mas delas imensamente distante, tanto no tempo cronológico quanto no do discurso

Apenas se pode procurar entrever a presença ou ausência de tópicos que permitam problematizar a questão central destes «diálogos sobre o vivido»: a relação escola-território. Assim, há que acentuar que o projecto do «Centro Rural de Inovação Educativa» não se apresenta como um projecto de escolas ou de um agrupamento de escolas, mas como sendo um contributo para o desenvolvimento local:

«Pensamos numa forma de desenvolvimento local através deste projecto, procurando que, efectivamente, se possam operar (re)transformações sociais, com base nos recursos endógenos existentes: humanos, culturais, agrícolas, ambientais, paisagísticos, entre outros, potenciando a criação de novas ruralidades, as quais, segundo o conhecimento e análise das aldeias, que enformam este projecto, terão neste contexto o substrato necessário à sua materialização».

É nesta medida que a afirmação de que «se impõe uma recriação da aldeia no seu conjunto» não pode ser entendida como a criação de um cenário propiciador de uma abordagem escolarizada do território, mas como defesa da ideia de que o território e a escola não se situem em campos diversos e isolados mas se interpenetrem:

«O desejo profundo de as [aldeias] inscrever como mais um contexto educativo o qual permite, como quaisquer outros, contribuir para a educação, sem que as crianças, principalmente estas, tenham que largar as suas terras

e as suas origens para passarem a ser socializadas em confronto e de costas voltadas para o rural, para consequentemente num futuro próximo, se afastarem dele

A representação idílica, romanceada e militante do mundo rural contribui para a forma como se perspectiva a relação escola-território, tanto quanto a visão diabolizada, ficcionada e desvinculada do mundo suburbano, constituindo uma e outra contributos de sinais antagónicos. No primeiro caso, a ideia prevalecente é a do reconhecimento das virtualidades do mundo rural, com o qual a escola estabelece uma relação estreita mas em que se deixa instrumentalizar: quando o mandato da escola termina, as crianças e jovens não têm de «largar as suas terras e as suas origens»; no segundo caso, parece constar do mandato da escola retirá-las do seu bairro onde se vivem tensões imensas: «As rixas, as famílias envolvidas em negócios ilícitos, as famílias mais organizadas, as famílias onde só entra dinheiro «honesto» As bebedeiras, os roubos, as rusgas da polícia». De tal modo assim é que a mobilidade das pessoas no bairro, o jogo constante de alojamentos e de realojamentos é equacionado, pelo professor, do ponto de vista dos alunos que perdeu, e que tinham dado contributos reputados importantes, do ponto de vista da encenação pedagógica:

«No segundo ano, ainda viviam quase todos em barracas. Alguns tinham acabado de se mudar para a casa durante o verão. Outros mudaram até fins de Janeiro. Aliás perdi alguns alunos em que tinha apostado muito, o rapaz que tratava dos porcos, antes de vir para a escola, a menina de Barronbos, () o Nelson, que nos fez falar de Nelson Mandela () E sobretudo aquela menina, que queria fazer um projecto sobre o dinheiro, para saber quando é que o dinheiro é falso, e se se vê quando o dinheiro é fotocopiado. Despoletou também o trabalho sobre as «mães criança», e que perdi no fim do 3º ano»

Em Vinhais, as actividades que sustentam alguns aspectos do desenvolvimento do projecto coadunam-se com os tempos marcados pelo determinismo da natureza, e as crianças, juntamente com outras pessoas das localidades, assumem um papel activo e determinante na consubstanciação do projecto:

«Assim, de forma articulada com as potencialidades existentes nas actividades que o ciclo agrícola do ano (sementeiras, cegadas, recolha de cereais, vindimas, apicultura, apanha da castanha, entre outras) nos proporcionam, pretendemos promover e organizar a vinda e estadia, em tempos e espaço determinados, de grupos de crianças, desta e de outras regiões
()

Contamos com as crianças e algumas pessoas destas localidades, para nos «guiarem» neste enleio de descobertas, ou talvez (re)descobertas guiadas pelo olhar tímido, mas introspectivo, de quem ama e conhece com orgulho de pertença a sua terra, apesar de, ainda, se sentir o estigma da interioridade, o qual encerra um conjunto de problemas e constrangimentos, que estamos empenhados em contribuir para minorar»

No entanto, os autores do projecto não podem tomar a palavra das crianças, pelo que a apresentação dos elos de ligação das crianças à «sua terra» soa mais a uma visão estereotipada e homogeneizadora que tipifica o grupo («as crianças e algumas pessoas destas localidades»), retirando-lhe a força de identidades reais e transformando-se em tipos criados a partir do imaginário social dos autores do projecto.

Perpassa, ao longo do texto, uma visão mitificada do mundo rural, ainda que, pontualmente, os autores demonstrem ter consciência do mito, relativizando-o (as referências à recusa de benesses, à necessidade de capacitação das pessoas e dos seus saberes, o reconhecimento de que surgirão conflitos vários). Esta visão mitificada é, em parte, subsidiária do estilo genérico do documento em análise, não contribuindo para uma maior credibilidade das intenções apresentadas, nem sequer para uma maior viabilidade das realizações que propõe, dentro do espírito em que são propostas.

Pelo contrário, a distância entre o que se projecta e o que se realiza desponta logo na apresentação, «a título exemplificativo» de uma sugestão de trabalho que os autores do projecto consideram pertinente: «Uma semana em Rio de Fornos – Vinhais». Apesar da declaração da rejeição da folclorização da vida no mundo rural, presente no documento, globalmente considerado, a descrição das actividades previstas não ultrapassa a mera enunciação dos actos sem qualquer referência que recomende as suas virtudes educativas. Além do mais,

essas actividades, pelo menos a crer no modo como são enunciadas, apenas contribuem para acentuar o carácter folclórico com que o imaginário social pinta o quadro da vida no mundo rural: «*De manhã, visitar a loja dos porcos da "tia Gracinda", da "tia Carmelina" ou de outra "tia" qualquer, "Fazer um magusto (ainda é cedo para fazer magusto de verdade)*».

A leitura sequencial das actividades previstas faz lembrar um roteiro turístico, onde nem se dispensa o magusto, ainda que tal não passe de uma recriação artificial, deslocada no tempo – contrariando, aliás, a letra do projecto que anuncia a compatibilidade das actividades a desenvolver com a marcação dos ritmos de vida que a natureza proporciona, como atrás realçámos.

Deste modo, a declaração de que «*esta não é uma escola imposta tipo "balcão burocrático"*; *trata-se, sim, de uma escola inscrita no local, cujo futuro passa pelo seu presente e pelo tipo de sociedade que todos estivermos empenhados em construir*» mantém-se no registo da declaração de intenções, que é o registo principal do texto em que se inscreve. A visita de alunos de Outurela à Bélgica, tal como as visitas de estudo-excursões que por todo o país são frequentemente realizadas, há-de proporcionar aos alunos que as realizam banho cultural equivalente ao que é descrito no projecto de Vinhais. Em suma, não nos parece que a semana em Rio de Fornos se anuncie como capaz de cumprir as promessas do projecto, embora possa cumprir outras expectativas imprevistas.

Estratégias diferenciadas face ao isolamento

A caracterização de Outurela e Portela, da escola-turma e das práticas que o texto «Entre Outurela e Portela» nos apresenta dizem-nos mais sobre as opções dos seus autores do que realmente sobre a «coisa caracterizada», pois, tal como diz Cifali (1995: 6), «*A narrativa não se deve tomar pela realidade – nesse caso funcionaria como texto totalitário – mas como uma versão possível da realidade*». Trata-se de uma reconstrução da realidade em que a nossa leitura procura sobretudo o que é sugerido em termos de Escola/Território. É uma narrativa a posteriori, em que transparece uma certa tonalidade de frustração pelo sentimento de que alguma coisa da experiência se está a perder.

«Mas fiquei um pouco apreensivo, (). Como já disse, trata-se de uma turma, não de uma escola. A turma deixou de existir, a perturbação também. A escola pode reocupar o seu lugar autista. Por mais projectos educativos que façamos. As pessoas são outras. As ligações desapareceram. Espero que não tenhamos que esperar pelos filhos dos alunos que saíram agora.»

A escola pode reocupar o seu lugar autista! Está aqui talvez a chave de toda esta contradição entre a ausência da escola, dos pais, dos alunos e a presença forte mas isolada do professor Pascal e da sua turma. *«Sentir a alegria, o prazer numa profissão é verdadeiramente um trabalho constante que exige pensamento e reflexão. Para isso, precisamos de aceitar cumprir os nossos lutos: luto de uma instituição ideal, de um lugar ideal, de uma criança ideal, de uma sociedade ideal, e aceitar que a nossa vida é imperfeição»* (Cifali, 1995a: 7). É talvez porque este luto não foi ainda aceite que o retrato que nos é dado é o de uma escola desfocada no seu «lugar autista», num território inexistente, face a um local desvalorizado pela sua degradação:

«Perto da escola ainda subsistem restos dos bairros clandestinos, constituídos essencialmente por casas de construção precária, nas quais vivem agregados familiares numerosos. Muitos desses agregados, como outros, vivendo nos andares dos blocos de habitação social, são constituídos por pessoas que vivem de trabalho precário, não atingindo o salário mínimo nacional»

Local também desvalorizado pela sua qualidade de lugar de passagem, pela precariedade vivida a todos os níveis por aqueles que o ocupam sem o poderem habitar, mas fazendo parte da história da sua degradação.

«Existem algumas famílias com problemas de alcoolismo, toxico-dependência, delinquência, prostituição. Ultimamente registou-se o crescimento do tráfico de drogas, à medida que o bairro cresce e que mais pessoas aí são realojadas, trazendo consigo o seu negócio, iniciado em outras paragens».

O desenho dos «públicos ditos “difíceis”» apresenta-se aqui com tal clareza, que a par da visão de uma escola anichada no seu «lugar autista» nos impõe a

imagem quixotesca do professor que, aqui, como em muitos outros lugares deste país, luta orgulhosamente só. Por outro lado, corresponde, peça por peça, ao cenário-standard que conhecemos do discurso sobre os meios suburbanos pobres, de tal modo que somos facilmente vítimas da perversão do banal, que nos impede de ver, justamente, o território enquanto espaço vivido alienando «o espaço íntimo dos habitantes, esvaziando-os dos valores imateriais em que investem» (Roux, 2001: 7)

Porque a descrição é desenvolvida, sobretudo, na ordem da falta, da carência, parece-nos estar perante um não-território. Porque não há um projecto para este local, nem da escola, refugiada no seu lugar autista, nem dos pais trabalhadores ou não, mas apontados como ignorantes e ausentes, nem tão pouco do próprio professor que, como vimos, se conforma à sua sala de aula e aos aspectos do mundo que a ela são conformáveis. O professor Pascal, no dia a dia da turma não ignora as propostas de temas do aqui e agora:

«O momento do “contar e mostrar” teve consequências muito importantes. É neste espaço que se fala dos tios e dos primos que estão presos. É aqui que se fala dos acontecimentos no bairro, das rusgas, dos carros roubados. E também se pode falar dos medos, das alegrias, das festas, dos baptizados, de casamentos, viagens, visitas a familiares, passeios. Trazem pequenos objectos para mostrar, às vezes com a intenção de pedir a seguir se podem investigar o trazido»

Viver num cantinho de Portugal, seja ele o mais rico ou o mais pobre, não nos deve impedir de entender e sentir que ele pertence a territórios mais vastos, como a Europa e o Mundo. Todos os dias, na televisão, nos jornais, na net, pela rádio, o mundo lá fora entra nas nossas casas. E o professor Pascal investe numa socialização dos seus alunos em que se desenvolva esse sentimento mediador do elo social que é a *reliance*, aprofundando os sentimentos de pertença ao mundo, à humanidade. A questão que se põe é se terá sentido, para uma criança, a pertença ao mundo, partindo de um não-território, de um lugar de não-pertença. Este hiato parece-nos evidente, por exemplo, quando se desenvolve toda uma actividade em favor das mulheres afegãs:

«Desta vez, são algumas meninas da sala que ouviram, nos finais do mês de Abril, que num país longe daqui, os Taliban tratam mal as mulheres. Alguma investigação e um projecto sobre Afeganistão, faz descobrir páginas de solidariedade com as mulheres Afegãs, na Internet, e elas querem ajudar. Nasce um segundo projecto: descobrimos que era possível dar dinheiro para manter abertas pequenas escolas clandestinas»

Este «agora lá fora» como será sentido pelas crianças? É-lhes possível esquecer que as suas próprias mães e pais são analfabetos? É-lhes possível entender porque é que as suas famílias, não precisando de escolas clandestinas, parecem preferir a ignorância? Compreenderão porque se preocupam os media e o professor com a ignorância que grassa naquele país e ignorando a ignorância neste? Aparentemente, é este «agora lá fora» que é elegível para a acção, enquanto as suas relações familiares, as suas dificuldades de vida, o seu local de pertença, são talvez sentidos como lugares de mudança impossível

«Muitas provêm de famílias analfabetas ou quase analfabetas, com poucos conhecimentos da Língua Portuguesa, oriundas dos PAIOP's. Há também um razoável grupo de crianças de famílias ciganas»

Os processos conscientes ou inconscientes de desterritorialização desenvolvidos pela escola parecem ser resgatados pela sua transposição para um território internacional e são as práticas e o investimento do professor que, no seu isolamento, contribuem para esse resgate. Ao mesmo tempo vemos, nas entrelinhas (e não só), que é mais fácil trabalhar com uma turma partindo de um imaginário social de pertença ao mundo e de uma capacidade de intervenção neste, do que investir no desenvolvimento local onde as respostas são lentas, insatisfatórias e se tem o sentimento de incomodar os nossos próprios parceiros: *«A turma deixou de existir, a perturbação também»*

É de relevar que o projecto ESTER privilegia, como terreno de recolha empírica de informação, «os espaços e públicos ditos "difíceis", por serem considerados analisadores mais pertinentes dos mecanismos de "alienação" (e sua eventual superação) do trabalho escolar». No entanto, já não é o desenho dos

espaços e públicos ditos «difíceis», que vemos delinear-se no discurso do professor Pascal, mas o das Escolas difíceis

Uma das grandes dificuldades da Escola tem sido precisamente a incapacidade de construir verdadeiros projectos que incluam os projectos dos seus profissionais e do território em que se inserem. A concepção neo-racionalista da organização do trabalho absorveu também a Escola e as suas práticas impondo a apresentação de projectos que pela sua rápida homogeneização e submissão a normativos legais (ou paralegais³) actuaram mais no sentido da desimplicação e da alienação, do conflito, do isolamento «*Como escapar a uma noção que teve um sucesso excessivo e invadiu o campo social de tal modo que se transformou numa panaceia, sendo remédio para todos os males, impondo-se como uma norma social forte frisando a ditadura? Dir-se-ia que, sem projecto não há salvação*» (Lemoine, 1997: 7).

Mesmo sendo verdade que «*Um projecto nem sempre anuncia a primavera*» (*ibidem*), o texto c) Projecto de Acção Educativa «Centro Rural de Inovação Educativa», é, à partida, uma afirmação positiva do futuro. Ao contrário do texto b) não é uma narrativa sobre a prática, antes se configura de acordo com os atributos de um discurso teórico inspirado no recente percurso de formação e de investigação dos seus autores. Nele se defende a concepção de uma prática demarcando-se, desde o primeiro parágrafo, pela articulação entre o possível e o desejável nos percursos de construção do território educativo, sublinhando o potencial humano de uma rede de aldeias pertencentes a cinco freguesias: Vinhais, Tuizelo, Vilar de Ossos, Pinheiro Novo e Moimenta, cujas escolas se integram no Agrupamento das Escolas de Vinhais. Num processo faseado tem como destinatários as crianças do Concelho/Distrito de Vinhais (1ª fase), crianças de outros locais (2ª fase) e «*outros de acordo com as dinâmicas implementadas*». São intervenientes previstos: o Instituto das Comunidades Educativas, a Câmara Municipal de Vinhais, o Seminário de Nossa Senhora da Encarnação de Vinhais, o Parque Natural de Montesinho, a CoraNE (Associação

³ Entendemos aqui por paralegais todas aquelas indicações de serviços ou de «especialistas» de «como escrever um bom projecto», que são devoradas rapidamente por muitas escolas, na sua preocupação de se manterem conformes, de manterem alguma invisibilidade prática perante o Ministério da Educação e dos seus serviços

de Desenvolvimento dos concelhos da Raia Nordeste, a ESE de Bragança e o Agrupamento das Escolas de Vinhais

Ao contrário da Escola suburbana que parece submersa na solidão, estas «escolas isoladas» do Agrupamento das Escolas de Vinhais emergem juntas neste projecto-utopia. O território alarga-se, não se foge à realidade conflitual e complexa, mas esta é assumida como um recurso:

«Certos de que os conflitos de interesses entre instituições, grupos sociais, professores, pais, entre outros, não ficarão ausentes em todo este processo, mas que serão possíveis interacções e mesmo consensos, alimentados pelas negociações permanentes, que ajudarão a desenvolver e a estimular uma cultura de participação de todos, ateando a implicação colectiva na construção de um projecto multidimensional ()»

Com efeito, qualquer projecto que procure desenvolver-se à revelia daqueles a quem diz respeito, transforma-se rapidamente numa imposição, solidificando a acção do grupo em actividades alienantes ou sendo objecto de recusa ou indiferença. *«No sentido próprio do termo, trata-se de um processo de alienação através do qual o indivíduo se encontra despojado da relação consigo próprio vendo-se impor uma finalidade que lhe é estranha»* (Lemoine, 1997)

Estamos perante um discurso – *«fruto de um desejo colectivo»* – que apontando para uma realidade potencial, desenhando finalidades, não rejeita o presente nem as condições concretas de existência das Escolas e do concelho de Vinhais, mas assume-as, convertendo não só o isolamento em possibilidade de troca de singularidades culturais, guardadas, alimentadas, aprofundadas, campo de saberes enriquecedores, apresentando, em suma, um modo de vida rural que ultrapassa as visões reducionistas da cultura dominante

Entre a desterritorialização marcante da escola de Outurela e o território rural, habitado poeticamente (como diria Roux) somos levados a crer nesse (ou querer esse?) lugar de harmonia, (n)essa aldeia-território em que a ruralidade impõe as suas lógicas inclusivas, guardando as suas origens, fertilizando a sua cultura e saberes, garantindo-lhes um lugar de desenvolvimento e poder, capaz de competir, mesmo confrontada com as *«lógicas de mercado»*, e com as lógicas

do poder político insensíveis ou indiferentes ao potencial de riqueza que, ao longo dos anos, ali se terá acumulado

Um Projecto reunindo diferentes grupos e instituições, para não se manter apenas como um projecto-utopia, exige que se acredite nele e nas suas finalidades e se constituam estratégias comuns. As propostas apontadas, apesar da representação utópica do território, do discurso da relação entre o possível e o desejável, situam-se mais no domínio do possível, do exequível, o que retira ao território a dimensão do «inventar o futuro», para marcar uma distância entre o discurso teórico sobre as relações Escola-Território e a reflexão teórica sobre as práticas possíveis e desejáveis.

A escola e os pais

Não há muito tempo, as relações entre a escola e o meio – como então se dizia – que a envolvia não iam muito além das relações que aquela instituição estabelecia com alguns pais dos alunos, numa lógica de exterioridade clara que, aliás, se identificava plenamente com a perspectiva centralizadora que então vigorava. Nessa altura, tanto pesava na balança a necessidade de a escola deixar de ser uma ilha separada da sociedade, recusando a redoma em que, paradoxalmente também se refugiava, quanto esgrimia a necessidade de ter do seu lado, conivente e cúmplice das suas actividades pedagógico-didácticas, os outros educadores que quotidianamente interagiam com os alunos. Nesse tempo, há cerca de três décadas atrás, as relações escola-território eram algo ainda não pensado. Se, por um lado, se supunha que a escola tinha uma missão a cumprir a qual recaía sobre os alunos, pequenas promessas de futuro, por outro lado a globalização da vida económica e social ainda não tinha surgido, pelo menos em Portugal, com a força consensual que hoje assume, nem com a actual capacidade de estruturar as nossas vivências sem que dêmos muito conta disso.

Actualmente, a importância conferida ao local como forma de reacção à centralização do sistema e à globalização sufocante, fez emergir a territorialização das políticas educativas e a correspondente importância conferida ao território e às relações que com ele a escola estabelece.

Contudo, esta evolução nas relações escola-território, muitas vezes não ultrapassa a mera alteração terminológica: muda a designação sem que se presintam alterações de fundo, nem nos actos praticados, nem nas disposições dos seus intervenientes. Como quer que seja, isto é, ou de acordo com perspectivas mais capazes de assumirem a escola numa relação íntima com o território, com ele formando uma unidade, ou segundo modos de pensar a escola numa relação de exterioridade face ao território perante o qual tem uma função e um desígnio a cumprir, aos pais sempre é imputado um papel relevante no seio desta problemática.

No projecto de Vinhais os pais não se destacam, enquanto tal: fazem parte da população, e é no papel de habitantes do mundo rural que surgem, tal como as crianças e os professores, em coerência com alguns princípios defendidos ao longo do texto do projecto.

A situação em Outurela-Portela é bem diferente: a escola, nomeadamente a turma do professor Pascal, tem de solicitar a intervenção dos pais, não apenas nos seus papéis específicos e enquanto membros da comunidade em que a escola também se integra mas, sobretudo, como possíveis coadjuvantes da tarefa da escola. É no seu papel de mães e pais das crianças, que vão à escola para autorizarem saídas ou visitarem exposições de trabalhos. No entanto, o principal esforço de mobilização dos pais dos alunos, é feito no sentido de assumirem o papel de educadores escolares, sendo, assim, também eles *escolarizados*, e remetidos para um local subalterno e de aprendizagem dos modos de estar da escola. Para eles, absentistas, a escola também prepara um cenário, cabendo-lhes o lugar de figurantes que, sem perturbarem o desenrolar da cena, facilitem o desempenho do acto dramático.

Este professor que se apresenta «só» face ao seu ofício⁴, evidencia, no entanto, a sua vontade de contar com a colaboração dos pais dos seus alunos, no sentido de corroborarem as actividades que, na turma e na escola vão sendo desenvolvidas, sob a sua iniciativa, ou de outros:

⁴ Apenas muito esporadicamente é referida a realização de actividades em conjunto com uma outra turma da escola.

«Tem-se feito um esforço em algumas turmas, entre as quais a turma que apresentamos aqui, para diminuir a taxa de absentismo nas reuniões de pais ()

Outro foco de atenção tinha a ver com os pais. Era necessário interessá-los para o trabalho dos filhos, portanto tinha que se preparar um cenário em que o trabalho seria produzido»

Tal colaboração dos pais só é concebida no interior de uma encenação, pois que os papéis que desempenham fora da escola os apresentam como analfabetos, desinteressados, quando não mesmo negligentes. Consentem que os filhos estejam na rua, não lhes criaram o hábito de tomarem as refeições em família, manifestam vergonha ou má impressão acerca dos filhos, não há uma hora em que lhes seja conveniente acorrerem à chamada do professor:

«As crianças, que muitas vezes têm, com ou sem o consentimento dos pais, uma vivência que se passa sobretudo na rua e onde é fácil ser recrutado num grupo de vadiagem»

«A maior parte das famílias que têm pela primeira vez crianças na escola, manifestam dificuldades no acompanhamento da vida escolar dos seus educandos, muitos nem se interessam»

«É notória a falta de hábitos de refeições em família: enquanto muitos alunos mostram não terem o costume sentar-se para comer, outros têm que aprender a utilizar talheres»

«... outras mães mostravam-se, no início do ano passado pouco interessadas, ou então com má impressão ou vergonha acerca dos seus filhos»

«Fiz reuniões de pais à procura do melhor momento. Não há»

Face a esta representação tão pessimista dos pais, compreende-se que ao professor se imponha a necessidade de os escolarizar, no sentido de, pelo menos, não obstaculizarem a função educativa da escola. Nesta ordem de

ideias, qualquer adesão ao trabalho da turma é lida com enorme e irreprimível satisfação: *«As respostas obtidas dão outro sabor ao trabalho. E muitos respondem: crianças, professores, políticos, uma embaixada, a polícia, pais e mães de outras crianças, desconhecidos e conhecidos»*. Realce-se que se a escola e os pais vivem em mundos tão diferentes, tão distintos, a variados níveis, o esforço desenvolvido pelo professor para contactar com os pais é, de facto, imenso:

«A padaria também era, no ano passado, um bom local para começar reuniões de pais. Consegui muitas vezes, só neste local, ou na mercearia ao lado, falar com os “encarregados de educação”

«Mas uns pais e umas mães, vi-os de manhã, entre as 8 e as 9h. Reuniões, fi-las à noite, em vários dias da semana, uma vez no sábado, como também fiz uma reunião num sábado no início da tarde»

«Consegui pelo menos a vinda de um adulto de cada uma das famílias»

Contudo, o cerne da questão não reside em como trazer os pais à escola ou em como interessá-los pela vida escolar dos filhos. Na verdade, esta é a velha fórmula para abordar um velho problema. As relações escola-território só são problemáticas porque entendidas numa dualidade em que o território ocupa o «lugar do morto»: sendo as suas cartas expostas, e, assim, conhecidas de todos, não pode intervir na jogada.

Identidade e território

Nestes dois textos com que temos estabelecido alguns pontos de discussão no âmbito das relações Escola-Território as questões da identidade têm-se afirmado como interessantes e preñhes de sentido.

Com efeito, o ser humano é um ser em relação e é na sua interacção com o meio que o indivíduo encontra resposta às suas potencialidades para o crescimento e mudança (Pacheco, 2000). Nesse sentido, identidade individual e iden-

tidade colectiva desenvolvem-se como uma unidade, marcada pela dualidade. É assim que Dubar (1991: 113) afirma que a *«identidade social não é outra coisa senão o resultado, ao mesmo tempo estável e provisório, individual e colectivo, subjectivo e objectivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições»*. O sentimento de identidade social constrói-se numa interacção constante entre uma *«transacção "interna" ao indivíduo e uma transacção "externa" entre o indivíduo e as instituições com as quais interage»* (id: 110).

Assim, a territorialização, enquanto representação social de si num espaço vivido e construído como lugar de pertença e mudança, é condicionada por transacções que se adivinham através dos dois textos. Num e noutro há verdadeiros «actos de atribuição»⁵, que dificultam uma acomodação às identidades atribuídas.

Por exemplo, na descrição de *«Entre Outurela e Portela»*, é a «carência» que marca o discurso sobre a escola – quase-ausente –, o local degradado, as pessoas que aí vivem, marcadas pela transitoriedade – descritas como sendo de outras culturas, ignorantes e nem sempre honestas – e, entre estas, as crianças vítimas. No seu dia a dia de alunas acomodam-se, revoltam-se, ficam confusas? No fundo, nada sabemos de como reagem a estes actos de atribuição, apenas sabemos que também elas vivem num mundo transitório porque partem (porque acabaram o primeiro ciclo ou porque mudaram de terra?). De certa forma é a apresentação de si que prevalece neste texto, dominado pela figura do professor Pascal, que nega o território próximo, espaço autista da escola, onde a acção é impossível ou temporária e procura transcendê-lo pelas relações com um território-Europa, um território-mundo.

Não se trata aqui de pintar com cores alegres um local habitado por uma população de culturas diversas, marcada pelo anonimato, pelo desenraizamento, e sim de *«fazer com que esta diversidade não se transforme num obstáculo bloqueador da interacção social»*. (Ouellet, 1991: 82). Sem dúvida que se trata de um local sem condições suficientes para contribuir para uma vida

⁵ Os actos de atribuição definem a representação que o outro faz do indivíduo, constituindo uma identidade virtual que se distingue da identidade social real, ou seja, aquela que o indivíduo se atribui a si próprio.

social, para a construção de um território. É certo que «o apinhamento desemboca num isolamento reforçado de indivíduos. Estes não se reconhecem no seu bairro» (Neuman, 1986: 260).

Neuman lança uma pergunta que supostamente se apresentaria aos arquitectos ao planificarem os bairros sociais: «O que será necessário acrescentar ao betão a fim de constituir uma identidade?» (*idem*: 259). Seria uma questão interessante para os arquitectos que transformaram o espaço habitacional entre Outurela e Portela.

Com efeito, o isolamento – que atinge a própria escola – acontece apesar das iniciativas de diferentes instituições:

«O Programa URBAN financiou infra-estruturas com o intuito de “melhorar as condições socioculturais da população”. Assim, implementou uma Ludoteca, um Clube de Jovens, a Escolinha de Futebol de Marco Aurélio, uma nova Sede da Associação de Moradores 18 de Maio, um Posto de Prevenção e Segurança, o Centro de Atendimento da Junta de Freguesia de Carnaxide e a Casa do Parque – Centro de Acolhimento de Crianças em Risco –, transformou em zona de lazer do Jardim da Quinta de Sales».

No entanto, uma identidade não se cria através de «acrescentos ao betão» realizados por arquitectos ou urbanistas (embora estes pudessem contribuir para a melhoria da qualidade de vida), nem tão pouco pela acção das instituições que procuram «melhorar as condições socioculturais da população». Face a uma visão carenciada da população o que parece evidenciar-se são estratégias de desenvolvimento de processos de ressocialização, que conduzam as pessoas realojadas a assimilar-se aos modelos sociais das classes e culturas dominantes. Estes processos não são, como é evidente, constitutivos de novas identidades. Eventualmente, quando parecem ter sucesso, provocam novas apresentações de si, permitindo relações superficiais e defensivas. Este não é apenas o caso de pessoas cuja diferença é mais evidenciada, no texto, como os caboverdianos e ciganos. No entanto, a diferença cultural a que se acumulam as condições sociais desfavorecidas, solidifica as representações em estereótipos mutuamente distanciadores, de que a escola não se alheia, porque o currículo escondido não é um tesouro que se busca e se encontra. Ele tem sempre novos esconderijos, novos disfarces.

São, por exemplo, muito significativas as relações de poder, na medida em que o ser-se reconhecido, essencial na construção da identidade pessoal/social supõe conhecer as suas margens de liberdade, ter o poder de agir o seu próprio espaço. Com efeito é o exercício do poder de autoria que está frequentemente em causa na Escola onde as relações de poder são marcadas por uma autoridade que supõe configurar pedagogicamente as relações sociais «lá fora».

Uma das ambivalências mais evidentes no discurso do professor Pascal reside na questão da «democracia directa» no seio da turma. Se não estranharmos a correspondência estabelecida entre o processo de auto-regulação e a garantia da democracia directa, já não nos parece coerente que tal exercício de democracia se verifique no âmbito de um órgão cuja criação e dissolução depende do absoluto arbítrio do professor Pascal, em pleno exercício do papel que lhe compete – o de professor:

«Até podem viver o seu papel de aluno, enquanto eu faço o meu papel de professor. Uma vez, quando os alunos me perguntaram porque é que me lembrei de organizar o trabalho a partir do Conselho, respondi-lhes que tinha visto outros professores fazerem a mesma coisa e que achei boa ideia. Um deles perguntou-me se o Conselho era para sempre. Respondi-lhe que era assim enquanto eu quera. Que eu tinha o poder como professor de organizar o trabalho em conjunto com eles ou não»

Neste texto, a coexistência entre o professor-todo-poderoso e o professor-cidadão submetido às regras da democracia directa não surge como incoerente, nem sequer impossível: a presença de um inibe a possibilidade da existência do outro. Mas no mundo da escola tudo é possível, porque realizado em nome do bem dos alunos e a democracia não é uma conquista dos alunos, antes uma dádiva do professor:

«Algum tempo depois, houve um conflito muito grave, que me fez decidir não autorizar a realização do Conselho e tomar algumas decisões drásticas, ficaram muito chocados pela diferença e pelo poder que tinha () Quando, na semana seguinte, lhes propus reintroduzir o Conselho, concordaram logo, com suspiro de alívio»

Esta incoerência não se evidencia, aos olhos do professor que, apesar do que afirma sobre o uso que faz do poder que tradicionalmente recebe de uma imagem de professor descoincidente da imagem de diálogo, de abertura, de atenção ao «aqui e agora» que de si apresenta. É assim que, apesar das suas intervenções de professor despojarem os alunos do seu papel de «contestatários» para passarem a ser os que acatam as ordens (*«E eu fiquei admirado por ver como, mesmo assim, estes grandes contestatários acataram as minhas ordens com relativa facilidade»*), o professor não se sente desautorizado a afirmar: *«Eles eram agentes do processo»*, quando, evidentemente eles eram, sim, agidos, alienados.

Parece-nos de toda a pertinência recorrermos, mais uma vez, a Foucambert (1977: 136): *« a cidade é o antimeio. Não vimos ainda que alguma escola rural do Limousin tenha solicitado financiamentos para vir passar um mês a Bagnolet ou a qualquer outra periferia industrial de uma grande cidade»*.

Com efeito, a escola-turma (porque desta escola o que se conhece é esta turma) mantém-se, ainda, refém de uma concepção de cultura como *«o conjunto das práticas individuais e colectivas de um grupo social, como conjunto das relações mantidas que definem em contrapartida instrumentos, saberes, valores, obras»* (Foucambert, 1977: 137). Ora os saberes disciplinares constitutivos do currículo de colecção que se vai perpetuando na Escola, conformam esta concepção de cultura-herança cristalizada a transmitir, dificultando a realização em acto de um outro conceito de cultura enquanto estabelecimento de novas relações e, conseqüentemente, a disponibilidade para as aceitar nas suas diferenças face às já existentes: *«A cultura vive na confrontação de cada um com o meio que constitui, com o conjunto das suas componentes, positivas e negativas, que fazem cada qual ser o que é e em relação a que se inventa perpetuamente outra coisa»* (Foucambert, 1977: 138). Como diz o autor a que temos vindo a recorrer, as zonas suburbanas pouco podem contribuir para um projecto de Escola assente numa tal concepção de cultura. *«A criação de uma nova cultura nascerá de uma educação assente no real, e não num meio fabricado para transmitir os nossos sonhos humanitários»* (Foucambert, 1977: 139).

Porque a cultura dominante se concebe como reproduzível em meio urbano ou rural, a afirmação de Foucambert é também significativa quando pensamos no Projecto do «Centro Rural de Inovação Educativa». Este não aponta para

uma nova cultura e tem razão em assentar os seus desígnios de mudança numa cultura ancestral que, crescendo com os tempos e guardando preciosamente as suas memórias afectivas, garantirá novas recriações do território. As ambiguidades deste texto situam-se, como já afirmámos, sobretudo ao nível da relação entre o possível e o desejável e esse «desejo colectivo» que se constrói como uma quimera. Efectivamente, o Projecto, tendo como protagonista a comunidade, confunde a autoria do projecto com um sujeito colectivo, capaz de desejo e de mudança, cujos actos-imaginados são marcados pela pertença a uma cultura. Aliás, pode entender-se que toda a força e alento para a realização do projecto assenta numa identidade colectiva fortalecida e revitalizadora. Os autores do projecto não se apresentam como um Outro que constrói um projecto, ou descreve o local de intervenção, não se distinguem do sujeito colectivo e, como tal, toda a crença em si próprios passa pela identificação com a comunidade. Este trabalho em espelho, onde o projecto se revê na comunidade e esta se reflecte através do projecto pode ser paralisante: a coisa perfeita não é aperfeiçoável. Como recriá-la? Como potenciar a criação de novas ruralidades? Evidentemente, que existe, como já referimos atrás, um cuidado em, por um lado, relativizar o tom idílico, aceitando a emergência de conflitos – aliás, conflitos-recursos, permitindo o avanço do debate – e, por outro lado, enumerar intervenientes e destinatários, exemplificar acções.

Em termos de identidade social poderíamos dizer que estamos perante uma identidade narcísica, que fragiliza os elos sociais, na medida em que o si-para-si, não se distingue do si-para-o-outro pela sua ânsia de unidade, em que o si e o Outro se incluem, sem atingirem um Nós. Voltando atrás, à citação de Gurvitch, «os Nós pressupõem a existência de participações recíprocas e de intuições colectivas, mas estas são habitualmente virtuais e não actuais» (in Schurmans, 1994:253). Efectivamente, a concretização deste Nós virtual está ainda por realizar e é dele que depende, em grande parte, que o desejo do desejo se realize.

Ao longo de toda esta discussão sobre a construção social do território, em dois locais sofrendo formas diferentes de isolamento e sendo apresentados por discursos de características diversas – «Entre Outurela e Portela», assente sobretudo na narrativa de uma prática pedagógica e o «Centro Rural de Inovação Educativa» como a perspectivação de uma prática enquanto Projecto de Acção

Educativa – encontramos pontos comuns mas, também, sensibilidades e formas de representar a relação Escola-Território muito diferentes, talvez mesmo opostas. No entanto, poderíamos dizer que, em ambos, o Território se situa na ordem da utopia, seja como um não-lugar (*ou-topos*) em Outurela, ou um lugar de felicidade, de harmonia (*eu-topos*), de realização mítica em Vinhais. Diz-nos Deproost, (2001: 1) que «(. . .) a utopia não é uma coisa qualquer, ela é um acto, uma corrente, uma esperança que permite muito simplesmente à humanidade que não se contente com o que tem, mas continue a viver e a progredir». A procura de um mundo melhor que, desde a antiguidade, tem movido a humanidade não se coaduna nem com a negação do desejável, nem com a sua afirmação em absoluto. A construção do território é, também, uma construção em devir onde o espaço de mudança é marcado pelas lutas, pelos lutos e pelas pegadas feitas no caminho.

Contactos: Natércia Pacheco e Manuela Terrasêca, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Rua do Campo Alegre, 1021/1055, 4169-004 Porto; npacheco@psi.up.pt e terraseca@psi.up.pt

Referências bibliográficas

- BARBIERI, Helena (2001) «O Projecto Educativo e a Territorialização das Políticas Educativas» Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Policopiada.
- CANÁRIO, Rui (1999) «Educação de Adultos. Um Campo e uma Problemática». Lisboa: Educa.
- CIFALI, Mireille (1995) «Transmission de l'expérience, entre parole et écriture» (on-line) <http://agora.unige.ch/sed-cifali/Parole.html>. Página consultada em 4/12/01.
- CIFALI, Mireille (1995a) «Plaisir et refus d'apprendre, joie et violence d'enseigner: responsabilités d'aujourd'hui» (on-line) <http://agora.unige.ch/sed-cifali/disquette/Apprendre.html>. Página consultada em 4/12/01.
- DEPROOST, Paul-Augustin (2001) «L'Utopie, une culture du projet» (on-line) <http://bcs.fltr.ucl.ac.be/FE/02/Euxin.html>. Página consultada em 27/5/2002.
- DUBAR, Claude (1991) *La Socialisation – construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin.
- FOUCAMBERT, Jean (1977) «L'École ou la vie entre parenthèses» *Autrement*, nº 10, 136-143.
- GIUSTI-DESPRAIRIES, Florence (2001) «Problématique identitaire d'un collectif innovant» (on-line) <http://www.barbier-rd.nom.fr/FGD1.html>. Página consultada em 17/10/01.

- LEMOINE, Claude (1997) «Du bilan au projet», *Carrièreologie*, vol 6, nº 3-4 (on-line) www.carriereologie.uqam.ca Página consultada em 11/09/03
- MARQUEZ, Gabriel Garcia (2002) *Viver para Contá-la* Lisboa: D Quixote
- NEUMAN, Jean Pierre (1986) «Association et identité» In TAP, Pierre (Org) *Identités collectives et changements sociaux* Toulouse: Privat, 259-262
- OUELLET, Ferdinand (1991) *L'Éducation Interculturelle*. Paris: L'Harmattan
- PACHECO, Natércia (2000) «Do Confronto de Culturas às Relações Interculturais» *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 13, 119-139
- ROUX, Michel (2001) «Habiter en poète le ré-enchantement du territoire (1)» (on-line) www.antioch.net, artigo 62 Página consultada em 23/4/2002
- SARTRE, Jean-Paul (1943) «L'Être et le néant» Paris: Gallimard
- SCHURMANS, Marie-Noëlle (1994) «Acculturation et transaction sociale: apports de la sociologie à la psychologie interculturelle» *Bulletin de Psychologie*, Tome 48 nº 419, 250-259