

UNIVERSIDADE DO PORTO

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Sentido(s) de ser Professor em Meio Rural

o

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação

Especialização em Educação, Desenvolvimento Local e Mudança Social

Orientação: Prof. Doutor José Alberto Correia

Maria Madalena Afonso Magalhães

2003

UNIVERSIDADE DO PORTO
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Sentido(s) de ser Professor em Meio Rural

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação
Especialização em Educação, Desenvolvimento Local e Mudança Social
Orientação: Prof. Doutor José Alberto Correia

Maria Madalena Afonso Magalhães

2003

*À Mariana,
a menina dos meus olhos.*

AGRADECIMENTOS

À primeira pessoa que me despertou para este desafio, fazendo-me acreditar que eu seria capaz, o Prof. Doutor *José Alberto Correia*. Agradeço também, a sua cooperação imprescindível na orientação deste trabalho e o incentivo que sempre me manifestou;

A todas e a cada uma das *crianças* das escolas rurais: feiticeiras da minha inspiração;

Às minhas *entrevistadas*, pela imediata disponibilidade com que acederam a colaborar neste desafio, e ainda, pelos seus excelentes contributos que muito enriqueceram este trabalho;

Aos meus *amigos*, que sempre me encorajaram e nunca me deixaram prender ao desânimo;

À minha *mãe*, pela sua presença permanente;

Ao *Jorge*, pela paciência e pelo entusiasmo que sempre me transmitiu.

RESUMO

O actual estudo apresenta-se com o formato de um estudo qualitativo intensivo, no qual, o meio rural e um conjunto de escolas, localizadas no Nordeste Transmontano, enformam o respectivo contexto de análise. Trata-se de uma investigação realizada na própria acção, onde cada situação determina uma observação diferenciada, estruturada e sistematizada, em escolas de lugar único e respectivas aldeias.

O professor que hoje trabalhe em meio rural pode descobrir(-se) o/no desafio de (des)envolver um trabalho educativo de referencia, que passa necessariamente pela (re)definição do seu papel de professor imbricada com a construção de outras perspectivas de intervenção para a escola inscrita no local rural.

É um processo complexo e estimulante no qual os professores são os autores dessa construção. Denominamos esse processo - construção de sentido(s) de ser professor e, numa perspectiva compreensiva e interpretativa do conteúdo do material empírico iremos imergir nos pressupostos subjacentes à construção desses sentidos, marcados por uma relação de simbiose entre a escola e o contexto, que encerra uma cultura profissional com características peculiares.

Consideramos que a efectiva construção desses sentidos, pode alimentar a existência da escola da aldeia, renovando a escola e promovendo a aldeia.

ABSTRACT

The actual study is presented with the format of a qualitative intensive study in which a rural environment and a group of schools located in the area of the «Nordeste Transmontano» made up the respective context of the analysis.

The research was done with real circumstances where each situation determined a diversified, structured and systemized observation in schools located in unique places and in the respective villages.

The teacher who works in a rural environment today, can discover the challenge of developing an educational work of reference which makes it necessary to define his role which overlaps with the construction of other perspectives of intervention for a school located in a rural area.

It is a complex and stimulating process in which the teachers are the authors of this construction. We denominate this process- the construction of the sense(s) of being a teacher and in a comprehensive and interpreting perspective of the content of the empirical material, we will immerse ourselves in the underlying presuppositions for the construction of these senses, marked by a symbiotic relationship between the school and the context, which contains a professional culture with particular characteristics.

We consider that the effective construction of those senses could stimulate the existence of the school of the village, renewing the school and promoting the village.

RESUME

L'étude réelle vient avec le format d'une étude qualitative intensive dans qui, le chemin rural et un groupe d'écoles, localisés dans le Nordeste Transmontano, ils façonnent le contexte de l'analyse respectif. C'est une enquête accomplie dans le propre acção où chaque situation détermine une observation différenciée, a structuré et a réduit en système, dans écoles de seulement place et villages respectifs.

Le professeur qu'aujourd'hui travaille dans à moitié rural peut se découvrir le/dans défient à (re)développer un travail pédagogique de référence qui passe nécessairement par la (re)définition de son rôle imbriqué du professeur avec la construction d'autres perspectives de l'intervention à l'école enrôlée à la place rurale.

C'est un processus complexe et stimulant dans lesquels les professeurs sont les auteurs de cette construction. Nous avons dénommé ce processus - construction de sens d'être professeur et, dans une compréhension et perspective interprétative du contenu de la matière empirique nous immergerons dans les présuppositions sous-jacentes à la construction de ces sens, marquée par un rapport de la symbiose parmi l'école et le contexte, qu'il contient une culture professionnelle avec les caractéristiques particulières.

Nous avons considéré que la construction efficace de ces sens, peut nourrir l'existence de l'école du village, en renouvelant l'école et encourageant le village.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	3
CAPÍTULO I - ROTEIRO DA INVESTIGAÇÃO	6
1. UM FRAGMENTO (FRÁGIL) DA REALIDADE SOCIAL: PRESSUPOSTOS PARA A SUA INVESTIGAÇÃO	7
2. PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS ÚTEIS À (DES)COMPLEXIFICAÇÃO DE UM FRAGMENTO SOCIAL	15
2.1 A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE	21
2.2 AS ENTREVISTAS	24
2.3 A ANÁLISE DE CONTEÚDO	31
3. ESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO	34
4. CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA ESCOLA EM MEIO RURAL	38
CAPÍTULO II - UM OLHAR REFLEXIVO PARA A ESCOLA DA ALDEIA CONDUZIDO PELO (INEVITÁVEL) DESAFIO À MUDANÇA	52
1. EDUCAÇÃO EM MEIO RURAL: A (RE)CONSTRUÇÃO E O DESENVOLVIMENTO LOCAL IMPLICADOS	53
2. O TEMPO PARA OS ESPAÇOS DA PROFISSÃO EM CONTEXTO RURAL	64
3. UMA ESCOLA QUE SE INTERROGA A PARTIR DO SEU INTERIOR: A GÊNESE DE UM RECOMEÇO	68
4. UM MATIZ DE MUDANÇA NA ESCOLA RURAL	87

CAPITULO III - CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA PROFISSIONAL: CUMPLICIDADES GERADAS EM CONTEXTOS DE VIDA RURAL	97
1. (RE)LOCALIZAR O PROCESSO EDUCATIVO	98
1.1. TRAZER A "ALDEIA" PARA A ESCOLA: REFAZER/AMPLIAR E DEVOLVER	101
1.2. COM JEITO, ARTE E TROCADILHOS... SE "TEMPERAM" PRÁTICAS EDUCATIVAS	109
2. SENTIDOS CONSTRUÍDOS NA ACÇÃO	115
3. CONDENADOS A INOVAR	127
4. O PROFESSOR QUE SE (RE)CONSTRÓI NA E COM A ESCOLA RURAL	139
CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
BIBLIOGRAFIA	152
ANEXOS	165

INTRODUÇÃO

“Sentido(s) de ser Professor em Meio Rural” é a temática que encerra um conjunto de intenções que dão corpo e espessura a esta investigação, com a qual pretendemos contribuir para a consideração de outras possibilidades ou diferentes alternativas para a escola rural, tendo como referente o próprio local e o trabalho docente.

O substrato que preenche a matriz onde esta investigação se desenvolve, assenta em escolas e aldeias do Nordeste Transmontano e é composto por um conjunto de elementos diversificados e significativos, que capitalizamos para este trabalho porque os consideramos, numa perspectiva epistemológica, ricos em significados.

Esses elementos são constitutivos da problemática desta investigação e, por conseguinte, estão implicitamente relacionados com o fragmento social, analisado numa perspectiva compreensiva e interpretativa.

Quando falamos de elementos diversificados e significativos referimo-nos concretamente aos seguintes:

- registos vivenciados, memórias resgatadas da nossa vivência profissional, ou seja, marcas de um percurso feito em escolas localizadas em meio rural, onde desenvolvemos um trabalho num plano de auscultação e de construção de

uma atitude interventiva nessas escolas e respectivos contextos;

- entrevistas biográficas realizadas a professores que trabalham, ou trabalharam, em escolas rurais;

- observação de experiências socio-educativas e intervenção nas mesmas, efectuadas em escolas rurais e respectivas aldeias, em conjunto com grupos de professores.

No contexto de análise desta investigação, a escola de lugar único e o meio rural, tornam-se particularmente relevantes pelas possibilidades de interacção que suscitam e, tal facto, constituiu-se um factor particularmente irradiador de reflexão neste processo investigativo.

É tendo em consideração os elementos significativos atrás referidos, que investimos numa abordagem reflexiva e compreensiva de práticas educativas organizadas e desenvolvidas em contexto rural, no pressuposto de que, as mesmas, podem contribuir para a construção de outros olhares mais atentos e mais interventivos, para/entre, a vida da escola e a vida da aldeia, os quais, necessariamente, irão manifestar-se em diferentes atitudes, quer no quotidiano da escola quer no quotidiano da aldeia.

As práticas educativas de incidência investigativa são desenvolvidas pelos professores que trabalham no referido contexto de análise, cujos pressupostos inerentes a essas práticas conduzem à construção de sentido(s) do trabalho

docente e, por sua vez, enformam um tipo específico de cultura profissional.

Subjacente a esta abordagem está o desejo de desocultarmos estratégias, não só geradoras de processos alternativos para a escola rural, mas também, potenciadoras de processos de desenvolvimento para o meio rural.

CAPÍTULO I - ROTEIRO DA INVESTIGAÇÃO

1. UM FRAGMENTO (FRÁGIL) DA REALIDADE SOCIAL: PRESSUPOSTOS PARA A SUA INVESTIGAÇÃO

Nas palavras de Nadir Zago investigar “é um itinerário, um caminho que trilhamos e com o qual aprendemos muito, não por acaso, mas por não podermos deixar de colocar em xeque “nossas verdades” diante das descobertas reveladas, seja pela leitura de autores consagrados, seja pelos nossos informantes, que têm outras formas de marcar suas presenças no mundo. Eles também nos ensinam a olhar o outro, o diferente, com outras lentes e perspectivas. Por isso, não saímos de uma pesquisa do mesmo jeito que entramos porque, como pesquisadores, somos também actores sociais desse processo de elaboração” (2003:307-308). Invocamos esta perspectiva sobre a acto de investigar e o efeito que produz no investigador, porque traduz o nosso pensar e o nosso sentir, em relação à investigação em que estamos implicados.

Efectivamente, investigar é um itinerário, que segue um roteiro, predefinido ou, em alguns casos, construído em simultâneo com a caminhada e nesta investigação assim é, não desenhamos um caminho estratégico para chegar ao contexto social que enforma este projecto, nascemos no próprio contexto onde a investigação se situa e a nossa intervenção profissional também sempre se situou em

contexto rural, assim, se por um lado dispomos de um mapa que nos permite alguma familiaridade com situações vividas no quotidiano dos professores em meio rural, tal não significa que ignoremos um conjunto de instrumentos significativos na regulação da própria pesquisa. Estes, constituem os componentes de “software” necessários à motivação inicial para agarrar o desafio que este trabalho representa para nós, mas são ainda, suficientemente, perturbadores para nos incentivar a prosseguir a caminhada da investigação. Todo o processo de crescimento e amadurecimento deste trabalho, nos sugere a metáfora da bola de neve, que passa por vários estados físicos, até que consegue atingir o estado sublime o de se juntar às nuvens para recomeçar um novo ciclo.

Retomando os objectivos que definimos para este ponto e no que se refere aos fundamentos que prosseguimos nesta investigação, estão directamente relacionados com o(s) sentido(s) de ser professor em meio rural. São sentidos, construídos pelos professores numa relação de simbiose entre a escola e o contexto, decorrentes da socialização de diversos factores: pessoais, profissionais, sociais e culturais, que ao logo desta investigação, contando com o precioso contributo de alguns professores, iremos interpretar, num apelo à reflexão para novas perspectivas de

intervenção da escola em meio rural, capaz de gerar dinâmica intercomunitária, inscrita no local.

“Precisamos de entender o modo como o ambiente dos docentes influencia as suas práticas educativas: necessita-se de uma compreensão *ecológica* do ensino – do modo como este se desenvolve, de forma a adequar-se ao ambiente as formas como o podemos e devemos mudar, se quisermos alterar o que ocorre no seu interior” (Fullan e Hargreaves, 2002:63). Esta abordagem apelativa de Michael Fullan e Andy Hargreaves, revela um conteúdo tão abrangente e profundo, que nos situa de imediato, no campo de reflexão e análise do nosso estudo. Por conseguinte, consideramos ser útil e pertinente para o aprofundamento e rigor deste estudo, conhecer e divulgar algumas especificidades que caracterizam as práticas educativas de professores que trabalham em contextos rurais, tendo, também, em consideração factos experienciados, por nós, em contexto natural de escola rural. Durante vários anos exercemos funções docentes em meio rural, ao longo dos quais temos verificado que o trabalho educativo não se limita, nem se esgota, na sala de aula, pelo contrário, é muito mais amplo e diversificado e, também, muito poroso a outros saberes, quando realizado em interacção com o meio social da aldeia, cujas virtualidades tentamos distinguir nesta investigação.

Nesta perspectiva, vamos tentar desocultar os pressupostos subjacentes à construção de sentidos do trabalho docente desses professores, das lógicas que o caracterizam e com que outras lógicas se cruzam, enquanto matriz para o envolvimento no trabalho educativo, de outros actores e instâncias educativas. De acordo com esta lógica, tornou-se importante percebermos o significado que o professor atribui ao seu trabalho de docente na escola da aldeia, face ao valor simbólico que lhe é retribuído pelo seu contributo social, tendo em conta a valorização social que ele representa para a respectiva aldeia.

A construção de um sentido profissional em meio rural está envolvido em processos complexos de representação significativa, tendo como referência o campo social e o estatuto profissional. Consideramos que esses processos são quase sempre ocultos, situando-se, desde há décadas, no campo da desvalorização que o próprio sistema sempre fez da escola rural e dos professores que aí trabalharam. Dar-lhes relevância e maior visibilidade são, alguns, dos propósitos desta investigação.

Iremos ainda abordar, ao logo do desenvolvimento desta investigação, processos de (re)composição identitária fortemente ancorados no local, subjacentes à construção de sentidos de ser professor em meio rural, tendo em consideração o facto, relevante, de uma percentagem

significativa das escolas em meio rural, serem escolas de lugar único, por conseguinte, tal facto, neste estudo, contribui para que tais processos sejam mais permeáveis ao meio, deixando-se influenciar e influenciando-o, o que estimula, também, a construção de uma cultura profissional com características carismáticas.

No nosso contexto de análise encontramos professores, cuja “identidade atribuída” é por referência ao Estado e à escola, existindo a ideia de que a escola é um bem comum, de certa forma, é uma identidade “produzida” por um discurso que, simultaneamente, explica e constrói o sistema, como iremos verificar ao longo desta investigação.

Nesta perspectiva e relativamente ao plano teórico, apoiar-nos-emos na abordagem aos processos identitários feita por Claude Dubar, particularmente no que tem a ver com a “divisão intrínseca à identidade”, a qual pressupõe uma “dualidade da sua própria definição: identidade para si e identidade para o outro são inseparáveis e estão ligadas de uma forma problemática(...) eu nunca posso ter a certeza que a minha identidade para mim coincide com a minha identidade para o Outro. A identidade nunca é dada, é sempre construída e a (re)construir numa incerteza maior ou menor e mais ou menos durável” (1997:104).

Entendemos que o professor em meio rural vive numa tensão, mais ou menos gerida, entre a sua relação com o

Estado e a sua relação com a comunidade. É importante e necessário percebermos, quer no âmbito desta investigação quer no âmbito profissional ou seja, de “ser professor”, de que forma o professor modula a sua identidade para si, em função deste jogo de tensões ou ainda, de que forma, se desreferencializa da escola, para cumprir as promessas da sua identidade, o que pode significar que para ser professor tenha de acumular e assumir outras figuras ou papéis.

Neste quadro, no qual se inscreve a versatilidade da acção do professor, há uma questão que atravessa toda a reflexão crítica ao longo deste estudo e que se prende com o facto de acreditarmos ser possível um trabalho educativo, integrador das especificidades que caracterizam o meio rural, tendo em consideração e como suporte teórico-prático algumas experiências sócio-educativas, realizadas nessas escolas em osmose com as respectivas aldeias, onde constatamos que, efectivamente, a escola hoje “adquiriu, em cada aldeia uma dimensão emblemática, transformando-se num símbolo de progresso e constituindo-se como um elemento identitário da própria comunidade” (Canário, 2000:124).

Esta abordagem, remete o andamento deste trabalho para uma ampla reflexão, em relação à escola e ao professor, objectivamente em dois vectores com segmentos orientados entre si:

- A “relocalização” da escola, ou seja, possibilitar à escola, aos habitantes locais e a todos quantos se relacionam directa ou indirectamente com esse local, de afirmarem saberes muito próprios os quais revelam marcas de identidade cultural. Esta é uma vertente particularmente rica nos discursos das nossas entrevistadas, através dos quais iremos perceber de que modo a marca identitária contribui para uma natural e desejável valorização pessoal e, ainda, para reforçar o sentido de pertença a esse local numa perspectiva construtiva do local.

- A possibilidade de ser o professor o grande impulsionador e imprescindível mediador do processo anterior, ao assumir-se como parte integrante da comunidade, ainda que possa “estar presente no local – na escola e na comunidade – sem estar nele fisicamente presente. Esta é uma das condições necessárias para o que se pode denominar “a relocalização do professor” (Stoer, 2000:10).

Estas duas dimensões constituem a base fundamental para questionarmos reflexivamente a possibilidade de fazermos uma investigação que nos permita perceber diferentes sentidos de ser professor em meio rural, na crença de que, neste processo, é vital o envolvimento na comunidade e desta com o professor, num recíproco conhecimento construído na inter-relação entre ambos. De

permeio, está a escola inscrita num fragmento social fragilizado, o meio rural, que, apesar de muitas contrariedades e de muitos constrangimentos, também faz parte do complexo mundo a que chamamos – Educação.

Propomos esta reflexão para o que consideramos ser possível, ou seja, traçar novos horizontes para o(s) sentido(s) docente(s) na escola rural, produzindo a reflexão a partir das práticas do professor, “como espaço de criação de dispositivos cujos destinatários já não são os indivíduos mas comunidades/projecto com capacidade de deliberação e de se envolverem na narração de uma história comum” (Correia e Caramelo, 1999:89). É a partir desta lógica que emerge uma pluralidade de perspectivas para a renovação e (re)valorização da escola e da respectiva aldeia, mas entendemos que só terão viabilidade futura, se reflectidas com os protagonistas que vivem os constrangimentos no presente, ainda que, por alguns, o presente seja considerado irresoluto.

Não se trata de reivindicar um “gueto” ou benesses para o rural, mas de o inscrever, como um contexto educativo que 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 e, conseqüentemente, num futuro

próximo, se afastarem dele. Será uma utopia querer continuar (re)construir futuro(s) educativo(s) em meio rural, a que, crianças e respectivas comunidades, têm direito? Preocupa-nos o que de utópico se tem feito na educação em meio rural e esperamos encontrar, ao longo desta investigação, formas de equacionar algumas respostas possíveis para esta questão.

2. PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS ÚTEIS À (DES)COMPLEXIFICAÇÃO DE UM FRAGMENTO SOCIAL

“Seja ou não explícita, toda a investigação se baseia numa orientação teórica” (Bogdan e Biklen, 1994:52), o que significa, que todo o processo de investigação empírica pressupõe a selecção de alguns conceitos analíticos, referenciados e ancorados em vários referentes teóricos, alguns deles decorrentes do conhecimento de uma multiplicidade de abordagens metodológicas, cruzadas com uma postura crítica e reflexiva das questões que atravessam todo o processo investigativo. A teoria representa ainda um “conjunto organizado de conceitos e relações entre conceitos *substantivos*, isto é, referidos directa ou indirectamente ao real” (Almeida e Pinto, 1999:55).

De acordo com a perspectiva de José Alberto Correia, a teoria deverá servir de “moleta de interpretação”, que nós pretendemos usar no sentido de conseguirmos uma melhor aproximação à compreensão do fragmento social que estamos a investigar, embora tenhamos presente que apenas o conseguiremos de forma parcial e muito limitada.

Tendo presente o cumprimento de um conjunto de intenções para o nosso plano de investigação, consta do nosso objectivo metodológico fazer uma abordagem compreensiva e interpretativa do conteúdo do material empírico, através de critérios de ordem qualitativa. Nesse sentido, apoiamo-nos em alguns referentes teóricos (R. Bogdan e S. Biklen, 1994; P. Bruyne, *et al.*, 1991; António Costa, 1999; Van Zanten, 2003; Manuel Sarmiento, 2003; entre outros), que nos ajudam a fundamentar as razões porque consideramos este trabalho de investigação um estudo qualitativo intensivo.

Bogdan e Biklen (1994) definem algumas características fundamentais, que devem integrar a investigação qualitativa, ainda que, em diversos estudos, considerados qualitativos, essas características se manifestem de modos diferentes. Consideramos que o nosso estudo reúne características de uma investigação qualitativa, explicitadas ao longo deste texto e aferidas ao longo do trabalho.

Assim, a nossa fonte directa de dados a investigar é o ambiente natural, localizado em contexto rural com uma singularidade muito própria, matizado por modos de vida social e culturalmente muito ricos, ainda que votados ao esquecimento e muito ignorados pela cultura dominante na nossa sociedade. É neste ambiente natural do contexto social que reside o campo empírico desta investigação.

Consideramos, ainda, este trabalho uma investigação realizada na própria acção, onde cada situação determina uma observação diferenciada, estruturada e sistematizada, nas escolas e nas aldeias, assegurando as diferentes dimensões da intervenção, o que, de certa forma, nos estimula a uma predisposição para o (des)envolvimento de inter-relações, com os professores e com os habitantes das aldeias envolvidas.

Neste propósito, a intervenção é observada do ponto de vista dos significados, das intenções e, também, dos efeitos, considerando que estão sempre presentes diferentes perspectivas e diversas expectativas dos actores sociais, quer isto dizer que todos estes elementos adquirem particular importância nesta investigação, no pressuposto de que “nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo” (Bogdan e Biklen, 1994:48).

Quando, anteriormente, referimos que consideramos este trabalho uma investigação realizada na acção falamos concretamente do nosso envolvimento em acções realizadas em escolas de lugar único, localizadas em meio rural, no Nordeste Transmontano, em concelhos do distrito de Bragança, tendo como elementos concretos de trabalho, experiências ao nível de acções educativas desenvolvidas com essas escolas e respectivas aldeias, no âmbito do Projecto de Escolas Rurais¹.

António Costa, a propósito da investigação qualitativa, refere que “o principal instrumento de pesquisa é o próprio investigador os principais procedimentos são a presença prolongada no contexto social em estudo e o contacto directo, em primeira mão, com as pessoas, as situações e os acontecimentos” (1999:137). Nesta perspectiva, a nossa intervenção, em escolas e aldeias, ao nível da operacionalização e desenvolvimento das acções no âmbito do referido projecto, constitui um factor coadjuvante da investigação e, simultaneamente, um elemento aglutinador de diferentes informações, entre as quais, as relacionadas com o trabalho dos professores, que se revelam de capital

¹ Projecto da responsabilidade institucional do Instituto das Comunidades Educativas (ICE), que tem como filosofia de funcionamento, “a defesa e promoção do mundo rural atingido pela crise da desertificação e da desvalorização sociocultural. O que está em causa não é só a escola, a crença numa escola de proximidade, contextualizada, que torne pertinente as aprendizagens; é também a aldeia, a solidariedade política com o combate contra o abandono e a exclusão em que vem caindo” (d’Espiney, 2001a:4).

importância para a espessura e veracidade desta investigação.

Ainda neste âmbito, particularmente ao nível de experiências sócio-educativas realizadas em escolas rurais, que sensibilizaram as pessoas das respectivas aldeias e, também elas, por sua vez influenciaram o decorrer das actividades, permitiu-nos uma maior permeabilidade com o espaço aldeia, numa aproximação privilegiada, pois conduziu a uma comunicação, em ambiente natural, com os seus habitantes. Por outro lado, permite-nos reunir material empírico rico e autêntico para o processo investigativo, como por exemplo registos de atitudes vividas na própria acção, registos escritos localmente produzidos, registos fotográficos e de vídeo (ainda que para este trabalho não tenham sido objecto de um tratamento específico).

Para nós, enquanto professores e, em nós enquanto investigadores, a observação e intervenção feitas, neste campo, traduzem-se em substratos experienciados e, também, em efectivas aprendizagens, pessoais e profissionais. Desta forma, a observação e a intervenção na acção, permitem-nos um conhecimento mais individualizado do campo empírico e colocam-nos perante “um conjunto de instrumentos para a contínua regulação dos processos de pesquisa a partir do conhecimento que ela própria vai produzindo acerca do

objecto e acerca dos efeitos que nele desencadeia” (Costa, 1999:148).

Estas dimensões, aos níveis do envolvimento concomitante com a observação e do entrosamento com as aldeias de pertença dessas escolas, de certa forma, balizam o campo empírico deste trabalho, contribuindo para um peculiar entrosamento relacional, do qual, a nossa relação com o objecto de investigação sai reforçada e fortalecida. Porém, tais relações não significam uma perturbação, relativamente ao necessário e desejável distanciamento para manter o rigor da análise, mas sim uma verificação de que “aquilo que vemos ou com que lidamos no quotidiano pode ser-nos familiar mas não é necessariamente conhecido” (Costa, 1999:147).

Ao privilegiarmos neste estudo, a compreensão dos sentidos de ser professor em meio rural acompanhados da (re)construção identitária profissional desses professores, a partir dos procedimentos e das perspectivas dos sujeitos desta investigação, consideramos que a observação participante, a realização de entrevistas e a análise de conteúdo das mesmas, representam instrumentos técnicos de grande importância e auxílio no desenvolvimento deste processo investigativo. Entendemos ser este o momento oportuno para referirmos algumas especificidades acerca de

como em cada etapa desta investigação, o uso de cada uma destas técnicas, teve a sua importância específica.

2.1 A observação participante

No que diz respeito à observação participante, muitas vezes nos sentimos, simultaneamente, autores e actores, sujeitos a um misto de acontecimentos encadeados, que nos desafiaram a uma *empolgante*, mas *traíçoeira*, observação participante². *Empolgante* pelo entusiasmo suscitado pelas próprias acções, quer ao nível das diversas actividades desenvolvidas com crianças de diferentes escolas, quer ao nível da adesão, envolvimento e implicação das pessoas das respectivas aldeias, onde as acções se realizam.

Traíçoeira porque quando observamos encontramos-nos também nesse grupo observado, daí a necessidade de grande exigência e rigor, no grau de implicação no terreno e de objectividade na análise, tarefa que, simultaneamente, exige

² A nossa postura, na forma como realizámos a observação, nos vários contextos de acção, foi sempre participante, implícita ou explicitamente, ainda que feita com muita descrição e ponderação. Conscientes de que a nossa posição ali, era a de quem estava para aprender, tivemos sempre o cuidado de valorizar os outros, nos seus modos de ser e de estar, numa atitude de grande humildade face ao saber. O nosso sentir é bem traduzido numa referência que Raul Iturra faz, dizendo que “a observação participante é o envolvimento que despe o investigador do seu conhecimento cultural próprio, enquanto veste o do grupo investigado; é o exercício que tenta ultrapassar o etnocentrismo cultural espontâneo com que cada ser humano define o seu estar na vida” (1999:149).

imparcialidade na construção de conhecimento sobre a realidade social.

Assumimos a perspectiva de Bogdan e Biklen quando referem que “para o investigador qualitativo divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado” (1994:48) e consideramos que o facto de termos a possibilidade de observar acções no seu ambiente natural de ocorrência e, tendo, naturalmente, em consideração o contexto físico, social e temporal, em que ocorrem, permite-nos uma melhor compreensão do contexto a investigar em diferentes aspectos, dos quais se destacam alguns que a seguir indicamos.

Ao desenvolvermos um trabalho sistemático com um grupo de professores³, que sendo um trabalho bastante construído e conduzido numa matriz de inter-relações pessoais e profissionais, permite-nos aceder a um conjunto de percepções que nos ajudam a ver para além do visível. Ou seja, no interface dos momentos do trabalho desenvolvido, em cooperação, com esses professores, exteriorizam-se atitudes e até se desocultam sentimentos que, muitas vezes, revelam fragilidades e audácias. Esta outra face do professor, raramente ou com muita dificuldade possibilita,

³ Esses grupos são formado por professores que voluntariamente aderem ao Projecto de Escolas Rurais, reorganizados em cada novo ano lectivo. O nosso trabalho situa-se ao nível da preparação, execução e avaliação das diversas acções educativas.

que a sua audácia passe para o palco do trabalho mais formal e, do mesmo modo, as fragilidades com que, muitas vezes, enfrenta o desafio de mudança(s) no local onde trabalha, também não são exteriorizadas, ao nível de uma relação mais formal.

Neste campo de acção reside uma das virtualidades da observação participante, pelo facto de podermos observar para além do observável, ou seja, as atitudes, destes professores, adquirem vital importância na posterior abordagem qualitativa, “ao apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior” (Bogdan e Biklen, 1994:51).

É neste percurso cruzado entre a acção e a observação reflexiva e a interpretação, que se (des)ocultam sentidos subjacentes às acções educativas realizadas.

2.2 As entrevistas

Segundo Manuel Sarmiento “a realização da entrevista deve permitir a máxima espontaneidade, seguindo devagar as derivas da conversa e percorrendo com atenção os seus espaços de silêncio. As entrevistas podem ser uma oportunidade para os entrevistados se explicarem, falando de si, encontrando as razões e as sem-razões por que se age e vive” (Sarmiento, 2003:163), foi dentro deste paradigma que agimos, no que diz respeito ao andamento efectivo das entrevistas efectuadas e, efectivamente, parece-nos, pelos textos conseguidos, que as nossas entrevistadas “se explicam” e se narram profissionalmente.

A escolha do tipo de entrevista e a selecção das pessoas a entrevistar não foi tarefa fácil, nem as escolhas foram neutras. Em função da problemática em estudo e do nosso modo particular de trabalho, que pouco se identifica com o uso de técnicas (impessoais), que obriguem a grandes formalidades, tínhamos, então, definido, à partida, o tipo de entrevista que não desejávamos e isso esteve sempre presente, desde o início deste trabalho. Por conseguinte, a natureza da entrevista que, efectivamente, melhor responderia às nossas preocupações e necessidades, teria que passar mais pelo que Bourdieu chama de “conversas amigáveis”. Foi nessa convicção que optamos por fazer

entrevistas semi-estruturadas e gravadas, sendo por nós assumidas “como parte integrante da construção sociológica do objecto de estudo” (Zago, 2003:295).

Dado a opção metodológica desta investigação se inscrever numa perspectiva compreensiva e interpretativa do material empírico e, o seu objectivo, nada ter a ver com o apuramento de dados quantitativos, mas sim com a compreensão de um fragmento social, optamos pela realização de quatro entrevistas individuais, designadas por (K); (W); (Y) e (Z), por forma a preservar a identidade das nossas entrevistadas e, uma entrevista colectiva, identificada por (X), efectuada a um grupo de oito professores.

Entendemos que a entrevista é sempre uma relação interpessoal, seja em ambiente de maior ou menor formalidade, onde está em causa a “verbalização de opiniões e interpretações” (Sarmiento, 2003:162), dependendo da condução da entrevista e das características do entrevistado, esse momento pode ser, nas palavras Bourdieu, uma “comunicação não violenta” ou um momento constrangedor.

Assim, “tentar saber o que se faz quando se inicia uma relação de entrevista é em primeiro lugar tentar conhecer os efeitos que se podem produzir sem o saber por esta espécie de *intrusão*” (Bourdieu, 2001:695).

Há que considerar também algumas especificidades no uso da entrevista, que podem causar alguma deflexão na

investigação, caso não sejam devidamente acauteladas. Assim, tal como refere Manuel Sarmiento, relativamente à pessoa entrevistada “o desejo de ser bem interpretado pode levar ao receio de não explicar adequadamente o seu ponto de vista, com o medo de comprometer a identidade individual ou grupal. A entrevista, deste modo, pode assemelhar-se a um embaraçante e perigoso exame. Por outro lado, a assunção de uma acção dramática e teatral por parte dos actores sociais é, nestas circunstâncias, particularmente favorecida, seja pelo silenciamento do que pode ser “perigoso”, seja pela narrativização idealizada ou ficcional da realidade” (2003:162). É fundamental, para qualquer investigador que faça uso desta técnica, estar atento a estas “armadilhas”.

No que diz respeito às pessoas por nós entrevistadas, já o referimos, a selecção não foi neutra e o facto de na nossa actividade profissional, nomeadamente no âmbito do Projecto de Escolas Rurais, nos cruzarmos com vários professores, particularmente nos aspectos relacional e profissional, isso, alarga bastante, o leque de possibilidades em encontrar professores, capazes de darem excelentes contributos para esta investigação, daí a complexidade da nossa escolha, que, inicialmente, se constituiu numa espécie de conflito interior, o qual fomos gerindo à medida que ia ficando mais claro o tipo de professores, neste caso

professoras, que melhor poderiam conduzir o mapeamento do contexto e da problemática a investigar.

Depois desta tensão inicial resolvida, as entrevistas, decorreram, conforme as nossas expectativas iniciais, sob o registo de “conversas amigáveis” que denunciaram no final de cada entrevista, surpreendentes, vidas cheias, de história e, de histórias narradas na primeira pessoa, onde estava implícito um apelo ao tempo necessário “para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças” (Nóvoa, 1992:16).

As professoras entrevistadas apresentam percursos profissionais com alguns matizes contrastantes, embora tenham em comum o facto de todas exercerem, ou terem exercido, funções docentes em contexto rural.

Todas as entrevistadas discorrem, naturalmente, sobre a sua realidade, emitindo depoimentos bastante diferentes entre elas; narrando-se em discursos muito próprios, decorrentes das suas experiências profissionais, através dos quais nos confidenciavam “às vezes com uma extraordinária intensidade expressiva, experiências ou reflexões há muito reservadas ou reprimidas” (Bourdieu, 2001:705).

Atendendo ao contexto da realidade social a que os discursos se reportam e à realidade profissional que reflectem, a qual transcende, largamente, os próprios discursos, pretendemos atribuir-lhe um estatuto

epistemológico e, nessa perspectiva, consideramos esses discursos como narrativas comportamentais, constitutivas de uma realidade profissional construída em meio rural. Ou seja, esses discursos além de explicitarem aspectos concretos da profissionalidade são, também, significativos pelas atitudes e valores, que revelam dos seus autores, só possíveis de se fazer ouvir através de uma “escuta activa e metódica” (Bourdieu, 2001:695).

Depois de transcritos, o primeiro encontro reflexivo com esses discursos, fica marcado por uma forte tensão, face a uma estranheza de nos encontrarmos perante uma missão impossível de descortinar, ainda que numa lógica compreensiva do que foi dito, um sentido para o que não foi dito. Nas palavras de Bourdieu “transcrever é necessariamente escrever, no sentido de reescrever: como a passagem do escrito para o oral que o teatro faz, a passagem do oral ao escrito impõe, com a mudança de base, infidelidades que são sem dúvida a condição de uma verdadeira fidelidade” (2001:710), nesta perspectiva a atribuição de sentido ao que não foi dito permite-nos ainda chegar aos pretextos que os antecederam, não descurando a possibilidade de estes discursos poderem constituir-se como dispositivos de ocultação da realidade.

Para completar esta etapa, o texto que traduz o conteúdo das entrevistas, depois de transcritas, foi sujeito à

apreciação dos entrevistados, com vista a uma clarificação de alguma ideia menos conseguida pela transcrição.

Apenas uma breve nota, em relação à entrevista colectiva, efectuada a um grupo de professores a exercer funções docentes, todos eles, em escolas rurais. A pertinência desta entrevista tem a ver com a possibilidade de recolher maior diversidade de opiniões relativamente à escola rural e à problemática que trazemos para esta investigação, atendendo a que “a entrevista colectiva pode favorecer o exercício de formas de censura cruzada” (Almeida e Pinto, 1999:78) e também “favorece as associações, os apoios e as discrepâncias, impossíveis na entrevista individual” (Guerra, 2003b:92).

Qualquer entrevista, realizada para trabalhos de investigação qualitativa, tem por objectivo principal “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan e Bilken, 1994:134).

Tendo sempre em perspectiva a problemática desta investigação, a construção do guião que precedeu, as respectivas entrevistas, foi com o objectivo inicial de estabelecer alguma (auto)disciplina, quer na condução da própria entrevista, quer no nosso plano de trabalho. Previamente, antes de iniciarmos cada uma delas,

estabelecemos um ritual, mais ou menos (in)consciente, de alguns minutos, só nossos, onde assumimos em, auto-reflexão, que a nossa intervenção seria limitada ao máximo, fazendo um esforço para que tudo acontecesse conforme as expectativas previamente formadas.

Assim, foi dada uma flexibilidade e uma dinâmica singulares a cada entrevista e, cada uma das entrevistadas, teve a possibilidade de organizar o seu discurso, expressando-se livremente e ultrapassando, em larga medida, as nossas expectativas. Verificamos, mais tarde, aquando da primeira audição de cada uma das entrevistas, que os tópicos que constavam no guião (e nesse momento, sim, tínhamos o guião na nossa secretária), tinham sido, efectivamente falados e enriquecidos, com os diversos depoimentos das entrevistadas.

Uma última nota relativamente às entrevistas realizadas no âmbito desta investigação, para referirmos que foram efectuadas em espaços temporais⁴, e naturalmente em espaços físicos, completamente diferentes, atendendo às características, também diferentes, das entrevistadas. O intervalo que decorreu entre cada uma delas, sentimo-lo, sempre, como um tempo necessário e útil, para procedermos

⁴ Realizadas a: 10 de Maio 2001; 30 de Julho de 2001; 8 de Agosto de 2001; 16 de Outubro de 2001 e 22 de Março de 2002.

à sua transcrição, mas, particularmente, para nos familiarizarmos, reflexivamente, com os respectivos textos.

2.3 A análise de conteúdo

O texto resultante foi retalhado e passou a constituir o nosso *corpus* de análise, que neste caso coincidiu com o *corpus* escolhido o nosso objectivo primeiro foi analisá-lo, a partir de critérios de ordem qualitativa e, investindo num processo de produção de interpretações dos conteúdos discursivos, sujeitámos o texto a uma análise de conteúdo⁵, sem a pretensão de produzir um meta-discurso.

⁵ 5 No uso desta técnica, consideramos como pressupostos os seguintes: “a análise de conteúdo pode ser assim utilizada em pesquisas que se reportam a qualquer dos níveis de investigação empírica, com a vantagem de em muitos casos funcionar como uma técnica não-obstrutiva (...) estas técnicas, utilizadas nomeadamente em estudos sobre as atitudes, não são mais do que instrumentos indirectos de recolha de informação que visam obviar aos enviesamentos (...). Acresce ainda que a análise de conteúdo é uma técnica que pode incidir sobre material não-estruturado” (Vala, 1999:106).

Achamos pertinente, neste momento, fazer uma muito breve alusão ao seu surgimento, da evolução histórica e uso desta técnica. No princípio do século XX, durante cerca de quarenta anos, a análise de conteúdo desenvolve-se nos Estados Unidos intimamente ligada à imprensa escrita onde o rigor científico invocado é o da medida.

“O primeiro nome que de facto ilustra a história da análise de conteúdo é o de H. Lasswell: fez análises de imprensa e de propaganda desde 1915 aproximadamente. Em 1927 é editado: *Propaganda Technique in the World War*” (Bardin, 1977:15). Atitudes, estereótipos, valores, instrumentos de propaganda, são conceitos que surgem intimamente ligados à análise de conteúdo, assim como, um aperfeiçoamento do uso de instrumentos estatísticos, ainda que, o rigor quantitativo continue a ser o mais invocado.

É a partir do Congresso de Allerton House em 1955 que se assiste a uma utilização mais sistemática da análise de conteúdo nas Ciências Sociais e Humanas com o conseqüente debate epistemológico que, questionou a ligação íntima entre objectividade e quantificação, levantando um conjunto de inquietações, relacionadas com o facto de, a análise de conteúdo não ser apenas descritiva, mas também inferencial.

Atentos, naturalmente, ao conteúdo das entrevistas onde está projectado o percurso profissional das entrevistadas, preocupa-nos, sobretudo, a ideia de estabelecer uma intertextualidade que conduza à “desmontagem de um discurso e à produção de um novo discurso através de um processo de localização/atribuição de traços de significação, resultado de uma significação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise” (Vala, 1999:104). Verificamos que a análise de conteúdo poderia simplificar-se, se a “produção do discurso obedecesse apenas a uma lógica formal(...), porém, a matriz do pensamento que se manifesta na linguagem não releva apenas ou sobretudo da lógica formal, mas de uma lógica que envolve convenções e símbolos, aspectos racionais e não-rationais, conscientes e inconscientes. Todos estes aspectos estão organizados num código a que o analista pretende, pelo menos em parte, aceder através do accionamento de um código outro. As categorias são os elementos chave do código do analista” (Vala, 1999:110).

Relativamente à construção de categorias de análise temos em consideração que “uma categoria é habitualmente

De acordo com a perspectiva de Correia (2000), é na década de 70 e 80 que a discussão epistemológica tende a descentrar-se do domínio da comunidade científica para outras áreas da vida social, onde, conseqüentemente à crescente propagação de acções de investigação-acção, surge um aumento de inquietações mais ligadas às potencialidades hermenêuticas desta técnica do que propriamente com o seu valor heurístico.

composta por um termo chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito” (Vala, 1999:111-112), percebendo, naturalmente, a sua importância em todo o processo da análise de conteúdo.

No entanto, somos muito sensíveis à ideia de um trabalho de “bricolage e de bom senso”, referido por (Correia, 2000) ao qual devem, ainda, presidir, de acordo com o autor e que nós seguimos no nosso trabalho, momentos de “invenção, criação e interacção, que escapam à dicotomia dedução/indução” revelando-se, efectivamente, num trabalho mais indutivo, o qual exige um elevado grau de abstracção do trabalho empírico⁶.

Neste trabalho, as categorias de análise⁷ foram sendo definidas de acordo com os conteúdos das entrevistas e não houve uma pré-definição do quadro teórico para o levantamento das informações ou para a construção das

⁶ Essas categorias não se encontram necessariamente no texto, mas são indispensáveis à classificação dos segmentos em que o mesmo se divide, tendo presente que a lógica estruturante de divisão do texto é decisão de carácter teórico. Face a estes procedimentos, “a inclusão de um segmento de texto numa categoria pressupõe a detecção dos indicadores relativos a essa categoria. O que importa ao analista são conceitos e a passagem dos indicadores aos conceitos é portanto uma operação de atribuição de sentido, cuja validade importará controlar” (Vala, 1999:111).

⁷ A propósito das características inerentes às categorias de análise, destacamos aqui, algumas referidas por Correia (2000), as quais, consideramos oportuno salientar: exaustividade, permite classificar todo o conteúdo do texto submetido à análise, embora não sendo uma regra absoluta é desejável, na medida em que, rentabiliza mais a análise; exclusividade, o mesmo segmento de texto é susceptível de ser analisado em mais do que uma categoria de análise, desde que essas categorias não sejam contraditórias; objectivantes, a mesma unidade de texto deve ser classificada na mesma categoria por codificadores diferentes; pertinentes, devem permitir estabelecer uma ligação entre a linguagem teórica e o conteúdo do texto.

categorias, decorrendo sem uma grelha rígida de análise, por forma a gerir o texto teórico e o texto empírico. Este momento traduziu-se num problema que fomos gerindo, através de uma reorganização dos discurso que pretendíamos analisar, não no sentido de promover a divisão do texto mas de definir a sua reestruturação, combinando as orientações teóricas e os enfoques da investigação.

3. ESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO

A orientação deste trabalho assenta no pressuposto de que existe na escola e no meio rural, um conjunto de potencialidades que estimulam a educação neste contexto, a um duplo desafio, para a aldeia e para o professor, que aí trabalha.

Para a aldeia, enquanto importante contributo para o seu desenvolvimento e qualificação, para o professor a possibilidade de (des)envolver um trabalho educativo de referência, em permanentes relações de isomorfismo com os contextos de vida singulares que caracterizam o meio rural. São essas relações que, em nosso entender, formam e enformam a construção de uma cultura profissional, que denuncia sentidos particulares de ser professor. É nesta

problemática que reside o principal objectivo desta investigação: perceber o processo de construção de diferentes sentidos de ser professor em meio rural.

Consideramos estes os fundamentos que nos movem e que estão presentes durante todo o desenvolvimento do trabalho, os quais destacamos em momentos específicos ao longo da investigação, entremeados com os depoimentos das nossas entrevistadas.

Relativamente ao plano de redacção, é feito sempre acompanhado de um processo de reflexão e interpretação qualitativa dos textos das entrevistas biográficas efectuadas e, ainda, de uma reflexão na acção, que realizamos em várias escolas rurais e respectivas aldeias, em conjunto com os professores dessas escolas, onde se incluem as professoras que acederam a serem nossas entrevistadas. Consideramos para o corpo desta investigação três capítulos, que denominámos da seguinte forma:

- Cap. I: Roteiro da investigação
- Cap. II: Um olhar reflexivo para a escola da aldeia conduzido pelo (inevitável) desafio à mudança
- Cap. III: Construção de uma cultura profissional: cumplicidades geradas em contextos de vida rural

No capítulo I, procuramos explicitar a pertinência desta investigação e quais os pressupostos que conduziram à sua motivação, os quais se inscrevem em espaços cruzados de ordem pessoal e profissional. Trata-se de um capítulo de fundamentação do formato da investigação; de contextualização da problemática em estudo; de apresentação e esclarecimento das opções metodológicas e respectivas técnicas e instrumentos utilizados; seguindo-se a referência a uma breve caracterização e justificação (da escolha) das entrevistadas e, ainda, neste capítulo, consideramos útil fazer uma sinopse sobre a construção histórica da escola em meio rural, porque entendemos que para a percebermos e reflectirmos no presente, merece pertinência a referência ao seu passado e à sua história. Consideramos, ainda, que esta breve abordagem à construção histórica da escola em meio rural, auxilia a perspectiva compreensivo-interpretativa do conteúdo dos capítulos seguintes.

No capítulo II, numa perspectiva de descoberta fomos deixando interrogar pelos contributos teóricos de vários autores e pelo desafio da interpretação das narrativas das nossas entrevistadas. Foi de uma forma entremeada pelos contributos teóricos; pelos registos de narrativas e, pela interpretação das mesmas, que construimos o pensamento e demos corpo ao texto, onde propomos uma reflexão sobre a escola da e na aldeia orientada por diferentes perspectivas,

sobrelevando como elemento desencadeador e estruturador da nossa reflexão, o tipo de práticas educativas que se distinguem ao longo do desnudar das entrevistas, as quais vão atribuindo sentido aos sentidos de ser professor.

No capítulo III, na mesma linha metodológica do capítulo II, apresentamos, e propomos para reflexão, algumas especificidades e possibilidades de se ser professor de outras formas e com outros sentidos. Sem pretensões em assumir modelos e rejeitando qualquer tipo de comparações, pretendemos tão somente, testemunhar e partilhar aquilo que consideramos ser efectivamente singular: as culturas profissionais que se constroem entre as cumplicidades dos modos de vida vividos em contexto rural, acompanhadas de um processo de (re)construção identitária dos professores.

Por último, apresentamos algumas considerações finais, que entendemos serem importantes a respeito do estudo realizado e por nós consideradas como o ponto de chegada de um roteiro planeado, mas, simultaneamente, essas considerações finais, podem contribuir para o ponto de partida de um caminho mais abrangente, que conduza ao aprofundar da problemática da escola rural e do trabalho aí desenvolvido pelos professores.

4. CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA ESCOLA EM MEIO RURAL

A actual escola de 1º ciclo, situada em contexto rural, guarda, ainda, ecos emblemáticos da sua história, nascimento e implementação, construídos ao longo dos tempos e cujas marcas denunciam a existência de uma forte relação de dependência com a sociedade que lhe deu origem. Tem sido considerada, desde sempre e neste contexto, objecto de uma “interacção silenciosa”, no interior da qual, as valências inerentes às suas singulares e complementares dimensões: social, cultural, pedagógica e educativa, nunca foram consideradas para a construção de uma escola integradora da diversidade cultural e social que este meio encerra.

A escola, segundo José Alberto Correia “deve a sua legitimidade à vocação universalizante de um saber que a tornou particularmente insensível à particularidade dos saberes mundanos” (1999:130), é também, nesta perspectiva que os particularismos da escola rural nunca foram questionados, porque sempre foram ignorados, enquanto contributos úteis e pertinentes para a construção da legitimidade da escola.

Santos Guerra, induz à reflexão quando refere que a escola “deve aprender a partir da sua história e do seu passado. A reflexão sobre o que se passou é uma forma de aprender coisas novas. Não porque a História se repita de

forma cíclica ou mecânica, mas porque ajuda a compreender um fenómeno de extraordinária complexidade” (2001:55-56). É nesta linha que ancoramos a nossa pesquisa, num breve olhar sobre a desocultação do percurso histórico da escola, particularmente da escola em contexto rural, apoiando-nos em alguns estudos já realizados (entre outros, Stoer, 1986; Benavente, 1999; Canário, 2000; Correia, 2000; Sarmiento, 2000) e ainda, na pesquisa a singulares e significativos períodos históricos, não com o objectivo de os caracterizar exaustivamente sob o ponto de vista político, social ou mesmo institucional, mas porque sentimos que poderão servir-nos de farol na orientação e rigor deste trabalho.

Trata-se de procurar trazer contributos que nos ajudem a perceber o quadro de metamorfoses que têm caracterizado o estatuto social da escola em contexto rural, mediado por um conturbado conjunto de transformações históricas e sociais que se foram sucedendo ao longo dos tempos e que geraram “um conjunto de modos de actuação, formas materiais e significados aparentemente homogéneos e coerentes” (Sarmiento, 2000:189). São significados, evidências e valores, descendentes de metamorfoses que se sucederam e cujas marcas se tornaram constitutivas da escola, que hoje temos em contexto rural, a qual, pretendemos analisar reflexivamente numa lógica de “interacção ruidosa” no efectivo contexto social e educativo.

Antes do nascimento da escola, os ensinamentos faziam-se em espaços e tempos, que preenchiam a rotina do quotidiano, tendo os adultos como principais protagonistas da acção. Assim, as aprendizagens feitas pelos mais novos faziam-se de forma cíclica e natural, através das vivências que o contacto directo com as gerações mais velhas suscitava, e ainda, pela partilha de tarefas decorrentes dessa forte socialização comunitária, materializada em consistentes laços entre as diferentes comunidades. Um processo de aprendizagem que segundo Justino Magalhães, decorria num ambiente de “maior comunalidade”, consubstanciado numa aprendizagem por “impregnação”, ministrada em primeira instância pela família, ou seja, “um processo educativo que, para além dos saberes e dos aspectos valorativos, ideológicos e doutrinários, visa a transmissão de capacidades de destrezas, com vista a uma maior eficácia na acção do quotidiano” (Magalhães, 1996:10).

A emergência da escola arrastou o surgimento de uma nova ordem social, particularmente pela difusão de um modo de socialização diferente e potenciador de outros saberes e de outras formas de os comunicar. Esses novos e diferentes saberes são avessos aos laços comunitários e perturbadores do sentido de pertença às comunidades, provocando, simultaneamente, a ruptura com a singularidade de antigos costumes, o que coloca a relação entre a escola e a

comunidade local no quadro de um “*paradigma de exterioridade*” (Correia, 1999), abordagem que mais adiante iremos retomar.

Neste conspecto, a perspectiva de Rui Canário completa e clarifica a nossa análise, ao referir que a “constituição do modo de socialização escolar como modo de socialização dominante e tendencialmente hegemónico supôs a desvalorização dos modos de socialização anteriores o que, ainda que parcialmente, ajuda a compreender por que razão a escola nasceu historicamente em ruptura com as comunidades locais” (Canário, 2000:134).

Trazendo para o texto alguns momentos históricos, evocamos a “criação da *escola régia* pelo Marquês de Pombal, através de Lei, de 6 de Novembro de 1772, que ocorre num país (já então) semiperiférico, relativamente atrasado em termos económicos, de religião oficial católica e no quadro de um contexto anti-democrático de concentração de poderes e de absolutismo” (Sarmiento, 2000:192). Não estava nos objectivos desta escola aceder aos desejos das populações rurais, visto ser uma escola direccionada para camadas sociais muito específicas: “aos filhos (rapazes) de artesãos urbanos, enquanto se afirmava que os ensinamentos dos párocos eram suficientes para os filhos dos camponeses - trata-se de uma intervenção significativa do interesse do Estado na educação pública das primeiras letras, para

sectores não pertencentes às classes sociais de maior poder” (Araújo, 1996:163).

Orientada por uma filosofia, que em nada favorecia a adesão e entusiasmo das populações, pela estatização da escola, apresenta-se como “centralizadora e portadora de marcas de urbanização, como em certos casos desnecessária, dada a total ausência de estímulos para fazer mudar os destinos de vida das populações jovens, como tendia ainda a surgir identificada com os actores políticos, judiciais e administrativos, que faziam aplicar os impostos e as leis do novo poder instituído” (Magalhães, 1996:28).

No final do século XVIII com a transição do Antigo Regime e o nascimento do Liberalismo, as comunidades rurais confrontam-se com um conjunto de adaptações e transformações na sequência da Revolução Industrial e das Revoluções Liberais.

Estas mutações sociais, significaram “o afrontamento, muitas vezes violento, entre dois modos de vida, duas visões do mundo, dois modelos de sociedade radicalmente diferentes” (Canário, 2000:130), que conduziram as comunidades rurais a outros desafios veiculados por outros valores, os quais era necessário perceber, assimilar e aceitar, para que essas comunidades pudessem, efectivamente, acompanhar e participar, do processo de construção de uma nova sociedade.

No entanto, e ainda segundo Rui Canário, a “afirmação do mercado conduziu à “destruição criadora” dos laços comunitários, familiares e corporativos que constituíam o fundamento do laço social nas sociedades do Antigo Regime. É neste sentido que a nascente economia de mercado corresponde a um processo de “desterritorialização” (2000:134).

Sem preocupação para atender a particularismos locais, a escola foi-se “instalando” sem sentido de pertença à comunidade, tendo subjacente um protótipo único de escola, estandardizada, chamada a realizar os desígnios do Estado, que serviria todo o território nacional globalmente considerado, um espaço similar e uniforme.

Foi numa atitude de exterioridade, indiferença e desprezo pelo contexto rural e por quem o habita, que o processo de escolarização se foi edificando, na afirmação e validação de outros saberes e culturas, em detrimento e negação das especificidades locais, contribuindo para a “afirmação da racionalização do social e da sociedade sobre a morigeração e o privado. A escola sofre e adapta-se ao exterior, mas a escola também ordena, organiza-se e gera a sua própria exterioridade” (Magalhães, 1996:15).

Numa muito breve incursão, ao período da 1ª República, constatamos que a problemática da educação foi assumida, pelos protagonistas sociais, da época, com

particular interesse e incidência para a escola Primária e para o combate ao analfabetismo. Nesse âmbito é de salientar “a promoção social e económica de que foram objecto os professores primários, o interesse com que se criaram Escolas Normais e Escolas Normais Superiores de grande qualidade, mesmo antes de serem resolvidos muitos dos outros problemas sociais e económicos que afligiam o povo português” (Cortesão, 2000:121).

Apostava-se na escola como vector de promoção e factor de mobilidade social e nessa perspectiva, foram desencadeadas diversas iniciativas no âmbito do ensino, da cultura e da formação de professores, ainda que, algumas não tenham conseguido chegar aos objectivos propostos, face a um país, onde 80% das pessoas vivia no campo, alheias à inquietude e submissas às decisões que partiam sempre das cidades. Foi uma escola que se constituiu como “instrumento da utopia igualitária” (Sarmiento, 2000:189).

Com o golpe militar de 28 de Maio de 1926, assinalou-se um novo ciclo na sociedade portuguesa, com o termo de um período perturbado e inconsistente, para dar lugar a um regime político que viria a durar mais de 40 anos.

Os reflexos desta mudança política são quase imediatos e fazem sentir-se em 1º lugar no Ensino Primário, para o qual se preconizavam outros objectivos, orientados por uma matriz ideológica fundamentada na trilogia Deus,

Pátria e Família e, assim, o ensino “pouco mais era do que inculcação ideológica e significava, enquanto desenvolvimento nacional, a afirmação e a articulação da identidade e independência nacionais, num contexto em que a organização sócio-política era ao mesmo tempo autoritária e corporativa” (Stoer, 1986:69).

Este sistema não valorizava a cultura como forma de libertação, de emancipação ou de conscientização pessoal e social, defendia-se mesmo a ignorância como promotora de felicidade, apesar do povo viver miseravelmente, o mais importante era o não despertar para a “consciência da sua miséria, numa tentativa de que não se verificassem sobressaltos sociais, e que não viesse para a cidade, para as fábricas, onde poderia estabelecer contactos “perigosos” devendo ficar no campo a cultivar a terra” (Cortesão, 2000:121).

Era com cinismo e ironia que o poder se perpetuava à custa de inculcar nas pessoas valores de uma ignorância feliz, através do elogio da simplicidade e da alegria de viver no campo, onde não se faziam investimentos, não fosse tal felicidade perder-se.

Foi um modelo de sociedade, que para poder manter-se teve necessidade de dar mostras de alguma abertura e de preocupação com as pessoas. Nessa perspectiva surgem, na década de 30, algumas medidas designadamente a criação

dos então designados postos escolares, que correspondiam às actuais escolas de meio rural, à frente dos quais as “regentes” escolares, faziam as vezes de professores. Eram praticamente analfabetas e pouca influência ou marca cultural, incutiam nas crianças. Assim, o povo ficava mais satisfeito e tranquilo com essa manifestação, que entendida como sendo de interesse pelas populações e pelo seu bem-estar.

Tudo se mantinha tranquilo, feliz e ignorante como antes, pois as “regentes” apenas interpretavam literalmente os patrióticos textos moralizantes, ficando-se, como convinha pelo significante, nada mais passando para as crianças e populações ao nível do significado mais profundo. Desta forma, davam um forte contributo para a manutenção de um «status» baixo para largas camadas da população rural, reiterando a ideia de que “as crianças dos meios populares devem ser socializadas de acordo com os valores que servem o Estado senão, a escolarização pode ser perigosa e permitir-lhes o acesso à leituras e doutrinas que corrompem os espíritos” (Benavente, 1999:56).

Vivia-se a 1ª metade do século XX, matizado por um modelo de sociedade que aceitava e promovia a estratificação social, na qual, a escola era constitutiva da criação de uma nova ordem social e política, assumindo-se como uma instituição que se pautava pela defesa da justiça

cuja acção era bem aceite, no contexto de uma sociedade injusta. Surge, desta forma, associada à razão e ao progresso afirmando-se como uma instituição original que “fabrica cidadãos” socializados e ajustados a um modelo ideológico sublime, previamente definido, diferente do antigo regime.

A escola gozava ainda de um período de tranquilidade e de bem-estar, na medida em que os professores tinham prestígio e eram reconhecidos socialmente através dos seus saberes inquestionáveis e incontestáveis. Esses saberes certos, credíveis, conferiam aos professores e à escola um papel socialmente útil.

É no contexto da descrição, desta breve análise social e educativa que identificamos uma escola que Rui Canário designa como “escola das certezas” e que funcionou como “uma verdadeira instituição que, a partir de um conjunto de valores intrínsecos e estáveis, produzia indivíduos com comportamentos e atitudes conformes com um modelo cívico previamente estabelecido(...). Além de constituir “máquina” de produzir cidadãos, a escola fornecia uma instrução de base e percursos escolares socialmente muito diferenciados favorecendo a inserção na divisão social do trabalho” (2001:14-15).

A escola, nesta época, desenvolvia-se no ambiente político de um Estado que, sendo centralizador, pretendia dar mostras de um Estado educador, através da criação de

uma escola estandardizada e centralizada, capaz de efectivar os desígnios do Estado. E, em nome de uma democratização social, fundamentada no principio de igualdade de oportunidades, legitimava, desta forma, o seu papel homogeneizador e uniformizante, para todo o território nacional.

Dada a chocante insuficiência de escolarização organizam-se, em 1964, seis anos de escolaridade obrigatória, podendo ser cumpridos por três vias bem distintas umas das outras: o Ciclo Preparatório; a 5ª e 6ª classes e o ensino pela TV. “Cada um deles iria servir crianças de «status» bem diferenciados. E iria servi-los oferecendo a cada um deles um ensino «à sua medida»: deu e estimulou mais as crianças dos meios urbanos e de meios socioeconomicamente mais favorecidos. Deu menos e ofereceu um ensino mais passivo às crianças de regiões mais afastadas e de camadas economicamente mais débeis” (Cortesão, 2000:123). Ainda a propósito da escola que vigorou nos anos 50, achamos interessante o testemunho de Augusto José Monteiro, pela minúcia com que fala dos detalhes e, muito pertinente, pela clareza com que descreve as memórias, ainda muito presentes, dessa escola.

“Fiz a escola numa aldeia, de seu nome Nogueira, a cerca de 7 km de Bragança, nos idos de 1951 a 1955. Aldeia dormente e ainda medieval.

Escola pública, muito pública – como facilmente se calcula. Filha única na aldeia. Mista, muito mista: uma grande misturada de sexos e de idades: sem bibes, nem fardas. Quatro classes a funcionar, simultaneamente, na mesma sala. Chegamos a ser mais de 50. (Nascia-se muito...). Das 9:00, às mais ou menos 16:30, no Inverno e das 9:00, às mais ou menos 18:30, no Verão. Se houvesse luz eléctrica mais escola haveria.

O edifício: quatro paredes simples (caçadas), com janelas amplas numa das fachadas, sala de aula espaçosa – valha-nos Deus – e um pequeno compartimento contíguo (onde almoçávamos eu e a professora). Nem escola tipo, nem arquitectura específica. A escola possível...

Nem director(a), nem porteiros, nem contínuos. Não sei, ao certo quem fazia a limpeza. Penso que seria a minha tia, acolitada de alunas mais espigadotas...

A frequência já era obrigatória, mas havia crianças que pouco iam à escola. Era essa a vontade dos pais que achavam não valer a pena os filhos frequentarem a escola. Eram bem mais úteis e necessários, nalgumas fainas agrícolas, como mão-de-obra auxiliar, em especial a pastar a “cria” (gado bovino) nos lameiros. Recordo os raspanetes ameaçadores da professora às mulheres/mães – interlocutoras privilegiadas – que se “esqueciam” de mandar os filhos à escola... Normalmente, os “sermões” exaltados acabavam com ameaças de denúncia à Guarda... Ameaças que nunca se concretizavam, que nunca foram além das palavras... Eram só para assustar e persuadir (...).

Muitas horas, diárias, de aula... muito apelo à memória - pouco à imaginação -, aprendizagens essencialmente memorísticas, assentes na repetição e no psitacismo. Assim aprendíamos, mesmo que não quiséssemos... e quando não entendíamos - o que acontecia frequentemente - decorávamos(...).

No assustador e paralisante exame de admissão ao liceu, acho que só se podiam dar quatro erros... Geometria: perímetros e superfícies de figuras planas, triângulos escalenos e isósceles, paralelogramos, circunferências... Problemas, muitos problemas - altas matemáticas!

- daqueles que nos deixavam à beira da meningite, com torneiras que enchiam e outras que esvaziavam, comboios que se cruzavam a diferentes velocidades; horas... minutos e segundos, quilómetros... decâmetros, ares... e metros quadrados, decilitros e centilitros. Gramática, muita gramática, sobretudo verbos, mas também a divisão de orações e conjugações e advérbios e pronomes Análises: sintáctica e morfológica! História: a História dos reis - gravuras pequeninas a nanquim (do século XVIII) - mais dos heróis, paradigmaticamente exemplares, que a fizeram; datas e batalhas e feitos gloriosos (só os que interessavam) que culminavam na obra patriótica e ímpar do Estado Novo, levada a cabo por esse enorme e sacrificado timoneiro, de nome Salazar, a quem a Pátria e todos nós tanto devíamos, acolitado pelo Presidente Carmona. Um Salazar heróico e, simultaneamente, um Salazar doce, um Salazar-rebuçado... E muitos, muitos silêncios: mais os encobrimentos que os descobrimentos! E a inculcação e o endoutrinamento nos livros de leitura, nos compêndios de História, nos de Geografia, nas explicações, nas palavras, nos deveres... Geografia muito miudinha de Portugal Continental e das imensas colónias deste país pluri-continental e pluri-racial. Algumas horas (poucas) de religião e moral - uma espécie de catequese; gostava do mito edénico e dos bonecos de uma bíblia adaptada (cartonada e reduzida). E muitas normas e princípios e obrigações e repressões - assim se ensinavam a disciplina e a obediência. Para além do muito que se proibia, era praticamente obrigatório fazer o que não se proibia.

Tudo sob o olhar tutelar da inevitável trilogia pespegada na parede: o Cristo crucificado e os outros dois, Salazar e Carmona, a ladeá-lo... Se as coisas fossem como deviam, Salazar estaria à direita de Cristo... Não sei se o Craveiro Lopes ainda chegou a figurar na parede! (As alterações chegavam devagar...) (...)” (Monteiro, 2002:56-59).

Se cruzarmos a reflexão que este depoimento nos suscita, com referências feitas ao longo deste trabalho, relativamente às *estórias* que marcaram o ensino em meio rural, verificamos que existe um denominador comum, que tem a ver com a actuação e interesse do Estado na educação

para este público social. Consideramos que esse denominador comum se exprime, parafraseando Boaventura Sousa Santos, numa homogeneização cultural descaracterizadora das diferenças, ou ainda, numa selectividade do que à partida já se encontra excluído.

Mas, efectivamente essas diferenças existiam e, hoje, continuam a existir outras, que são pertinentes pela sua singularidade. Porém, a sua não contemplação para a legitimidade de uma escola com outro sentido e constitutiva destas diferenças, tem conduzido as acções dos diversos actores sociais locais, e outros, para uma passividade anestésica, tributária de uma conjuntura histórica que sempre ignorou as especificidades existentes no mundo rural.

Esta forma de actuação do Estado, relativamente à educação neste contexto, inscreve a escola numa lógica de serviço público, que segundo com Manuel Sarmiento, é uma lógica que assenta nos “pressupostos de que a escola realiza uma finalidade geral que transcende os seus actores concretos, que essa finalidade é definida pelo Estado e coincide globalmente com o interesse de toda a sociedade e que o modo de concretização dessa finalidade supõe a uniformização dos processos organizacionais e pedagógicos, tornada possível pelo esforço normativo da administração centralizada da educação” (2000:172).

**CAPÍTULO II - UM OLHAR REFLEXIVO PARA A ESCOLA DA
ALDEIA CONDUZIDO PELO (INEVITÁVEL) DESAFIO À
MUDANÇA**

1. EDUCAÇÃO EM MEIO RURAL: A (RE)CONSTRUÇÃO E O DESENVOLVIMENTO LOCAL IMPLICADOS

«Trabalhar durante dezoito anos na mesma aldeia, acabamos por ser professores dos filhos dos nossos ex-alunos, portanto... há ali um edifício que se vai construindo. Começamos por nos adaptar aos meninos, à comunidade... e eles também a nós Há ali assim... como é que hei-de dizer... um todo! Vai-se formando um todo entre professores, escola e comunidade... comunidade, não sei se isso chama comunidade: são os amigos são os pais são os vizinhos... é tudo!» (K)

O depoimento de uma das nossas entrevistadas, com que iniciamos a reflexão sobre este ponto do nosso trabalho (uma problemática que equaciona a implicação da educação em meio rural, com a reconstrução e o desenvolvimento do local), apresenta conteúdos muito interessantes e que ajudam a clarificar o propósito que a temática encerra.

Assim, para uma melhor compreensão do sentido implícito na temática proposta para discussão neste ponto, retomamos a construção histórica da escola em meio rural, atrás abordada, onde referimos algumas das vicissitudes da escola pública e, particularmente, da escola rural.

Nesta perspectiva, Manuel Sarmiento traz um enorme contributo para a reflexão, deixando-nos uma ideia abrangente do itinerário percorrido pela escola, ao longo de

décadas, quando refere que “a escola pública, em Portugal, nasceu num período de centralização do poder, consolidou-se e foi regulada sob a monarquia liberal, constituiu-se como instrumento de utopia igualitária durante a República, foi assumida como instrumento do nacionalismo, e nesse modo se expandiu, durante o Estado Novo, transfigurou-se como agente da liberdade no 25 de Abril e foi de novo regulada e consolidada no período de normalização democrática” (Sarmiento, 2000:189). Este flash diacrónico sobre a escola, reveste-se de uma grande pertinência para o nosso trabalho, pelo facto de possibilitar uma referência reflexiva às muitas etapas que atravessaram a escola, metamorfoseando-a e que o autor tão bem conseguiu condensar.

Retomamos a reflexão sobre a escola rural do presente e é nesta escola rural actual, que entronca a problemática sobre a implicação da aldeia, na construção e no desenvolvimento do local, equacionada no registo de que “a escola que aprende sabe (deve saber) onde está inserida, qual a sua missão e quais as causas que serve” (Guerra, 2001:27).

A escola rural, de um modo muito especial, é parte integrante e integradora da identidade do local onde está inserida, embora cada escola se relacione de forma única com o local. No entanto, é inquestionável que a escola já faz parte da história do local onde acabou por ganhar o sentido

de pertença, impregnando-se nas metamorfoses do presente e, concretamente, no nosso contexto de análise, tenta resgatar o futuro que a ameaça permanentemente. De certa forma, a escola rural de hoje tornou-se cúmplice, juntamente com o local (com a aldeia), daquilo que deveria constituir-se como um direito, supostamente, ou seja, a tentativa da sua renovação.

«Trabalhar durante dezoito anos na mesma aldeia» é uma imagem de um passado, hoje é uma miragem para qualquer professor. A realidade da escola democrática aberta a todos, a actual situação demográfica, a situação real do número de professores formados e à procura de emprego e a realidade social contribuíram, todas elas, para alterar, por inteiro, a realidade educativa e em meio rural ainda foi mais sentida essa mudança, porque aí se cruzaram, cumulativamente, todas as alterações. Porém, não é menos verdade que “a complexidade do trabalho realizado na escola decorre da dificuldade de definir a sua função social e especificar quais as expectativas de realização pessoal” (Guerra, 2001:36).

É neste quadro social e educativo em meio rural, que os modos de implicação do professor e da escola no desenvolvimento e reconstrução do local são, hoje, muito diferentes e mais complexos, tendo em conta a grande instabilidade sentida pelos professores, não só neste factor,

mas este tem efectivamente muita influência. Os contextos sociais e temporais, assim como as realidades são irrepetíveis e, necessariamente, as respostas educativas não podem nem é desejável que sejam estandardizadas.

Os contextos sociais rurais, vistos a partir da vivência da nossa entrevistada, são o «*edifício que se vai construindo*» ou seja «*vai-se formando um todo entre professores, escola e comunidade...*». É esse colectivo social, composto por pessoas que interagem em múltiplas e diferentes acções e situações, que dão rosto ao local. A vida desse contexto social que se reconhece é que confere a identidade ao que se chama comunidade, mas para que exista e tenha sentido “é necessário um conjunto de pessoas com uma preocupação comum, um espaço compartilhado e uma organização interna” (Guerra, 2001:37). Uma explicitação de comunidade vivenciada, fica particularmente clara na pertinência da definição da nossa entrevistada, onde se percebe muito bem o sentido, «*não sei se isso se chama comunidade: são os amigos são os pais são os vizinhos... é tudo!*».

Efectivamente, em contexto rural, o conceito de comunidade ganha um significado social e um sentido de pertença bem peculiares, repare-se como é traduzido (naturalmente) por uma simples expressão da nossa entrevistada: «*é tudo*». É desta forma redutora e

simultaneamente abrangente, que diz o que é a comunidade na aldeia e di-lo a partir do que viveu durante dezoito anos como professora, encerra um *viver em relação*, mas sem tentar sequer procurar definir, para ela a comunidade cabe na expressão «*é tudo*», esta expressão contém a comunidade que relaciona as pessoas, «*acabamos por ser professores dos filhos dos nossos ex-alunos*», que as faz depender umas das outras «*se arder a casa ao vizinho, o maior inimigo é o primeiro a ir salvar-lha*».

Na rotina da vida na aldeia, viver em comunidade, tem também um sentido particular, muito ligado à praticidade da vida do dia a dia, ao concreto. É um *viver* que carrega tempos e espaços e neles se entrecruzam sentimentos e atitudes como a solidariedade, a entreatajuda, a partilha, a emotividade, entre muitos outros e que são potenciadores de reconstrução e desenvolvimento do local, quando encaminhados, como nos revela o seguinte depoimento:

«As pessoas conhecem-se e ao conhecerem-se... podem odiar-se, mas se arder a casa ao vizinho, o maior inimigo é o primeiro a ir salvar-lha, por isso os ódios deles, não são ódios, são pequenas birras são zangas... porque ao fim e ao cabo não se podem odiar, eles sabem o que o vizinho come o que o vizinho faz, o que vai fazer no dia seguinte, se tem uma dor em qualquer sítio, sabe! Portanto, não há segredos nas aldeias e como não há segredos as pessoas vivem tudo muito claro, quando não há segredos sabe-se tudo, ao saber-

se tudo vive-se em comunidade, um vive a vida do outro ou, se não a vive partilha-a.» (K)

É nesta matriz, ou a partir dela, juntamente com um colectivo social, que temos vindo a caracterizar como o rosto do local rural, que perspectivamos a educação em meio rural imbricada com a reconstrução e com desenvolvimento do local⁸.

Assim, entendemos que as diversas possibilidades para a reconstrução e o desenvolvimento desse local deverão ser, necessariamente, construídas em co-autoria com o trabalho da escola, ou das escolas de pertença, elegendo a “educação como um acto de cultura e processo de produção de sociabilidades” (d’Espiney, 2003:26). É nomeadamente neste quadro, que ganha sentido reflectirmos as valências possíveis da escola rural e, no âmbito do seu campo de acção, a perspectiva de Manuel Sarmiento é elucidativa e pertinente, quando refere que “a inclusão da cultura rural na tradição do currículo nacional faz-se por *acrescentamento*, à uniformidade que lhe é inerente, de componentes de natureza local, sem que isso signifique uma alteração na perspectivação de conteúdos, uma marcada diferença nos

⁸ Consideramos este local constituído pela(s) aldeia(s), suas gentes e seus modos de vida, imbricados numa convivência social de partilha e entreajuda, onde vive uma cultura rica, mas ainda pouco testemunhada e mal valorizada, que é preciso recuperar para que a identidade única, da cada “local” se actualize em outros contextos sociais.

objectivos (os quais são no entanto acrescentados) e o recurso a novos processos e métodos de ensino e de avaliação (com valorização por exemplo da oralidade ou do *fazer* como expressão do saber). A realização deste processo implica, todavia, a potenciação didáctica dos recursos rurais, designadamente, a natureza e o património” (Sarmento, 2000:298).

Assim, nesta linha e, no contexto específico da nossa investigação, o elemento irradiador do processo educativo encontra-se nos modos de vida singulares, vividos por pessoas que *«têm tanto, tanto para ensinar!»*, mas que ao longo de décadas guardaram, ciosamente, culturas e saberes, não reconhecidos como tal nem valorizados o suficiente para serem divulgados. Hoje se *«quisermos aprender, se nós formos até elas e se nós nos mostrarmos disponíveis para aprender...»* esses saberes podem ser recriados, partilhados e ampliados, ainda que, também nós estejamos conscientes que “não se acredita nem se defende que as formas de trabalho e as crenças do passado são em si mesmas o futuro. Mas acredita-se e defende-se que trabalhar as tradições, trabalhar as competências que se herdaram, valorizar os saberes que se possuem e se transmitem de geração para geração é investir na reabilitação de afectos... afectos que constituem, sem dúvida o primeiro ingrediente da estima (da auto estima) em

que, necessariamente, se alicerçam as solidariedades” (d’Espiney, 2003b:27).

Apoiando-se em solidariedades também se consegue ir «*formando um todo entre professores, escola e comunidade...*», mas é necessário desocultar as possibilidades que ajudam a gerir o presente. A reconstrução do social e o desenvolvimento do local estão, muitas vezes, carregados de insuficiências e de carências múltiplas, mas também de desejos e de ambições e de um sem número de possíveis e desejáveis utopias, que ajudam a ver para além do visível.

Nas palavras de Santos Guerra “o desejo de ir à Utopia é a única forma de nos fazer levantar os pés do chão e caminhar para diante” (2002b:255). É neste registo que interessa reflectir o trabalho da escola rural cruzado com a (re)construção e o desenvolvimento do local rural, um trabalho que se deseja partilhado e articulado na acção.

É o momento de explicitarmos de que falamos quando nos referimos à (re)construção e desenvolvimento do local rural. Num primeiro plano, entendemos que não devemos pensar no meio rural associado exclusivamente à actividade agrícola:

«Hoje, trabalhar numa aldeia, não é limitarmo-nos a ver as pessoas como trabalhadores agrícolas que sujam as mãos na

terra e que andam com as botas e com os sapatos sujos, de maneira nenhuma!... uma aldeia não são hortas, vinhas, soutos... uma aldeia tem tudo isso, mas... o mais importante são as pessoas que lá vivem... e essas pessoas têm tanto, tanto para ensinar! Se nós quisermos aprender, se nós formos até elas e se nós nos mostrarmos disponíveis para aprender... eu acho que podemos enriquecer! Têm enriquecido a minha vida e têm contribuído para o meu crescimento...» (W)

Para nós são evidentes, porque as conhecemos, embora os testemunhos das nossas entrevistadas evidenciem, também, alguns indicadores, de que, efectivamente, existe um conjunto de potencialidades culturais, ambientais, entre outros, que conferem aos meios rurais novos valores e outras perspectivas de diferentes relações com a sociedade e com o mundo e é aqui que se joga muito do potencial da escola rural, ou seja, “o nosso grande trabalho de dinamização local começa pela eficiência e eficácia social da escola em que estamos envolvidos, porque grande parte do que alimenta o desenvolvimento local de uma região depende justamente da eficácia do ensino que nela é produzido” (Silva, 1998:54).

É a partir deste pressuposto, que entendemos ser premente, pensar a reconstrução do local e o seu desenvolvimento enquanto contributo para a “recriação das comunidades, ou seja, para o estabelecimento de redes de relações densas que são qualificantes tanto dos indivíduos

como das comunidades” (Correia e Caramelo, 1999:89), esta será uma possibilidade, ainda que povoada de imensas dificuldades e obstáculos, para reagir e tentar fazer face aos efeitos poderosos da globalização, económica e cultural que à partida impedem qualquer tentativa de viabilização sócioeconómica de um modelo de desenvolvimento sustentado nas energias débeis de sociedades niveladas por limites críticos de sobrevivência.

Por estas razões e por muitas outras, que não cabe no formato deste estudo aprofundar, as sociedades rurais encontram-se, hoje, entre o limiar de um futuro perdido e/ou perante o desafio de gerir o presente em mudança. Tendo como convicção que “a utopia tem germes de força subversiva e antecipadora” (Guerra, 2002b:256), defendemos a segunda parte desta premissa, o gerir o presente em mudança partindo do pressuposto de que gerir o presente em meio rural significa inscrevê-lo num “empreendimento de resistência e de construção de alternativas ao mercado que passa pela defesa da diversidade social e de valores e modos de vida não fundados na acumulação e no lucro” (Canário, 2000:133).

A efectiva (re)construção e desenvolvimento do local rural, têm que incorporar o pressuposto acima mencionado, através de um processo endógeno e integrado conduzido pelas pessoas que habitam esse local, com as suas energias,

próprias de quem sente a necessidade de reagir e o desejo de intervir para melhorar. Provavelmente, é também aqui, na capacidade de articulação e integração das diferentes dimensões (todas necessárias), que fazem parte integrante neste processo, que se joga muito do potencial e eficácia social que a escola rural encerra.

Augusto Santos Silva refere que “a escola pode ser um parceiro do meio local em dinâmicas de desenvolvimento. Desde logo, porque constitui um equipamento físico e social ao dispor do meio” (1998:55), é este potencial da escola em meio rural, que muitas vezes contribui para a reconstrução, ou conservação, de todo o património cultural local, muitas vezes ignorado, esquecido e desvalorizado.

Assim, nesta perspectiva e, naturalmente, em articulação com outros sistemas de referência, social, cultural, económico, ambiental e político, entendemos que a escola na aldeia, pode ser parte integrante e activa no processo de (re)construção e desenvolvimento do local rural, ao intervir por uma das dimensões, absolutamente necessárias ao desenvolvimento: a dimensão educativa.

Quando nos referimos à escola na aldeia, esta, não representa uma escola imposta tipo “balcão burocrático”, mas sim uma escola inscrita no local, cujo futuro desse local passa, necessariamente, pelo presente desta escola e pelo

tipo de sociedade que todos estivermos empenhados em construir.

2. O TEMPO PARA OS ESPAÇOS DA PROFISSÃO EM CONTEXTO RURAL

O tempo, na aldeia, é marcado segundo valores diferentes e ritmos de vida que não se regem pelo horário do comércio. Assim, o tempo efectivo da escola da aldeia, nem sempre corresponde, também, ao tempo definido pela contagem do relógio. Segundo Andy Hargreaves a perspectiva *fenomenológica* do tempo revela alguma subjectividade na duração interior do tempo e nos sentidos pessoais desse tempo, que podem ser diferentes de pessoa para pessoa, desta forma, “o sentido interior de tempo pode estar em desacordo com o tempo medido pelo relógio e, em comparação com este, pode parecer que se «arrasta» ou que «voa»” (1998:111).

Em contexto rural, o tempo dos espaços da profissão medem-se pela disponibilidade pessoal e pela entrega profissional e, nesta perspectiva, o professor é o guardião do tempo, porque é ele que determina esses espaços e o tempo que lhe deseja investir:

«Se... a escola está lá dentro das quatro paredes, é das oito à uma... e, adeus que me vou embora, nem conheço o tio Manuel nem a tia Maria! Aí é cada vez maior o isolamento: do próprio professor da própria escola e da comunidade, porque há ali uma... separação!» (Y)

Esta é uma postura profissional que não se coaduna com o tempo vivido na aldeia. O tempo da aldeia é o de conversar com quem passa e não é uma “perda e tempo”, mas sim um tempo de socialização e de afirmação das relações de vizinhança; um tempo das relações de entreajuda; um tempo para estreitar as relações de disponibilização para ajudar nos problemas; um tempo de partilha da organização da vida de trabalho. Ao professor da escola em meio rural só se pede que saiba escutar os sinais que a aldeia emite, para poder ter a cooperação e entrega totais das pessoas.

Assim, quando *«é das oito à uma... e, adeus que me vou embora»*, o mais provável é que o tempo seja um elemento constrangedor que se *«arrasta»* demasiado, comparativamente com o tempo cronológico marcado pelo relógio. Assim, com esta postura, o tempo de aula passa, eventualmente, a uma velocidade muito menor do que a desejada e *«aí é cada vez maior o isolamento do próprio professor, da própria escola e da comunidade, porque há ali uma... uma separação»* ou pelo menos, parece existir uma grande falta de sincronia, já que não estão a ser vividos do

mesmo modo os tempos da profissão e os tempos da realização pessoal.

Já “nas sociedades rurais o tempo não se gasta «passa», a regulação do tempo orienta-se por ritmos naturais (o sol), por exemplo, valorizam-se as festividades e o ócio, imbricados na própria actividade do trabalho” (Canário, 2000:131). Esta abordagem interessante e muito expressiva da realidade, feita por Rui Canário sobre a concepção do tempo nas sociedades rurais, deslocada do contexto em que foi escrita, ajuda-nos a perceber no depoimento seguinte, algumas subjectividade do tempo, atribuído aos diferentes espaços da profissão:

«Nunca senti solidão na escola porque se estamos envolvidos no trabalho acho que já não há espaço nem tempo... se estamos com gosto e realmente envolvidos, com uma turma, quer seja grande ou pequena, com a comunidade que nos está ali à beira e a qualquer hora vamos ver... sei lá as cerejeiras que já estão em flor, ou as videiras... ou as ovelhas que passam, ou sei lá... não há solidão e o tempo voa não dá para nada...» (Y)

Quando é referido que «não há tempo nem espaço» para a solidão, é uma forma peculiar de conceber e viver os espaços da profissão, “imbricados” com inteligência e prazer no tempo educativo e em perfeita conexão com as relações

interpessoais: *«a comunidade que nos está ali à beira e a qualquer hora vamos ver... sei lá as cerejeiras que já estão em flor ou as videiras... ou as ovelhas que passam»*. Significa, então, que o elemento tempo, reflectido no interior da perspectiva *fenomenológica* do tempo de Hargreaves (1998), neste caso particular, não constituiu um elemento constrangedor, bem pelo contrário, é um tempo que “não se gasta, apenas «passa»”, o que no contexto do espaço profissional é um tempo que *«voa, não dá para nada... »*

Assim, o factor tempo pode ser encarado, pelo professor, como um aliado ou como um constrangimento na sua vida profissional, dependendo de vários factores, particularmente, pessoais e culturais. Pode ainda ser reflectido em várias perspectivas se conjugado com diferentes elementos, como por exemplo, a abordagem que se refere aos professores que “ao inscreverem no tempo frio do plano as vivências construídas na temporalidade quente da sociabilidade, os profissionais da educação tendem a produzir uma definição da actividade pedagógica que a reduz à administração de um conjunto de tarefas que se ordenam numa sequência temporal predeterminada” (Correia e Matos, 2001:172).

3. UMA ESCOLA QUE SE INTERROGA A PARTIR DO SEU INTERIOR: A GÉNESE DE UM RECOMEÇO

A problemática das relações entre a escola e a comunidade tem subjacente um conjunto de factores históricos que não cabe no formato deste estudo escarpelizar, fá-lo-emos apenas em curtos *flashes*, no sentido de conseguirmos uma melhor compreensão do enfoque que nos propomos abordar, que vai no sentido de reflectirmos a comunidade rural enquanto projecto comum a construir com a escola/escolas de pertença e, não apenas, enquanto recurso educativo a interpelar.

Nesta perspectiva, entendemos que a escola instalada na aldeia, simplesmente enquanto marca de unidade e de pertença à Nação, hoje não faz sentido, nem para a escola nem para a aldeia, o que não significa, que a génese de um recomeço se encontre fora da escola e fora da aldeia.

Necessariamente esta abordagem, arrasta consigo outra questão apelativa e, particularmente pertinente, relacionada com a atribuição e ascendentes dos professores que trabalham nesse contexto.

É evidente e sabido que o papel tradicional do professor se alterou substancialmente, tanto ao nível das suas funções em sala de aula, marcadamente cognitivas,

como também das suas novas responsabilizações e atribuições sociais.

Uma nossa colaboradora dá-nos conta da sua postura profissional, na escola rural, quando se narra desta forma simples e usando uma metáfora que ilustra, e bem, o modo como encara a profissão docente em meio rural e como reconhece e valoriza as pessoas da aldeia, atribuindo um outro sentir e um diferente sentido, ao ser professor em escolas rurais:

«Eu não podia ser ali uma estranha nem podia ser a rainha que estava lá no pedestal, eles tinham que sentir que eu era igual a eles, de outra forma não podia trabalhar nem sentir o rendimento na escola que seria desejável(...) Temos que descer com alguma humildade às pessoas e fazer-lhes sentir que são gente! Que irão ter ali um papel importante e valorizado.» (Y)

Hoje os professores preconizam outros modos de ser e de agir, diferentes do tempo em que juntamente com o padre eram os únicos agentes culturais activos, que disseminavam ensinamentos moralizadores da cultura patriótica do Estado. Não estava presente, nem no padre, nem no professor, qualquer sentido de preocupação em intervir para alterar o que quer que fosse nas comunidades locais. Ao mesmo tempo que exerciam a sua missão, de ensinar a moral cristã,

disseminar a fé e, de ensinar a ler, escrever e contar, moralizando, mantinham com as respectivas comunidades, uma relação de dominância e de superioridade. O poder da Igreja era inquestionável e o Estado era todo poderoso, uma e outro legitimavam a missão do padre e do professor, conferindo-lhes o poder de um respeito, quase sagrado, a que as comunidades estavam obrigadas e nem ousavam questioná-lo. Essa ideia é traduzida no discurso solto de duas das nossas entrevistadas:

«Na aldeia, a igreja e a escola eram duas instituições essenciais(...) Antigamente também era exagero, a professora passava e os senhores levantavam-se e tiravam o chapéu! Acho que não é necessário tanto!» (Z)

«O professor na aldeia era o Senhor! Via-se pelo comportamento que as pessoas tinham, tinham todo o cuidado, se me avistavam além... já se compunham para cumprimentar a Senhora Professora, bastava isso... que hoje não vemos, que hoje não acontece, passar eu ou passar outra pessoa qualquer é a mesma coisa.» (Y)

Neste quadro, a escola permanecia fechada às influências exteriores, era uma escola instalada na aldeia que cumpria os objectivos que a edificaram, ou seja, assegurar a cultura dominante de um Estado hegemónico, instalando a conformidade a nível nacional. Esta escola

(sobre)vivia, por cima da vida das comunidades, com a desatenção que lhe era característica, de acordo com a sua génese e indiferente ao que se passava ao seu redor, no meio onde se instalara.

As palavras de Augusto José Monteiro, são de uma profundidade e de uma clareza que nos trazem uma visão actualizada e, em nosso entender, muito fiel da escola levando-nos a perceber o significado e a importância das marcas dessa escola, que continuam a perdurar no presente e se projectam para o futuro, acompanhando, teimosamente, na vida, os que por elas foram atingidos:

“Não nos iludamos... Esta escola primária - a minha - vitimizou, inexoravelmente, muitas pessoas... Mas também é indubitável - não obstante os traumas (muitos deles inconscientes) que perduram - que muitas recordações dessa escola acabaram por ficar no “lado doce da memória” de outros cidadãos. O que comprova como é grande (felizmente) a capacidade humana de esquecimento! Fazem parte desta gente, os pacientes que foram capazes de esquecer recordações traumatizantes e conseguiram obter resistências aos vírus, pedagógicos e ideológicos, graças a vacinas mentais, razoavelmente eficazes, que foram criando... Nalguns casos tornaram-se até criaturas (aparentemente) normais e saudáveis... Algumas delas, entre as quais me

incluo, optaram mesmo pela profissão de professor...” (Monteiro, 2002:56).

Assim, agarrada ao seu estatuto e “como fiel depositário dos interesses do Estado, a Escola evitou a invasão dos saberes não escolares e a incursão do mundo da vida através de mecanismos de exclusão à sua entrada ideologicamente legitimados pelo interesse do Estado que, paradoxalmente, incluíam os interesses dos próprios excluídos” (Correia, 1999:130).

Até finais da década de 60, a relação entre a escola e a comunidade não constituía problema porque a necessidade dessa relação nem se colocava, bem pelo contrário, essa aproximação era evitada pelo professor que não sentia que a escola fosse da aldeia, mas sim dele, pois estava mandatado para exercer as funções e tinha um contrato que o vinculava ao Estado e à escola.

A aproximação das pessoas à escola não se colocava pela atitude de submissão que assumiam e de desvalorização pessoal, face a um poder que não tinham, o poder que o saber escolarizado conferia. “Não tenho letra”, este era o dito popular que assumia uma submissão humilde, de quem não sabia ler, quando confrontado por alguém que tinha o poder que a “letra” conferia. Assim,

«(...)as pessoas não estavam habituadas a que a escola fosse da conta delas. A escola era com a professora e, a professora que se desembaraçasse, mas... nós temos que ter uma certa... tática, uma certa maneira de lhes fazer ver que não é assim, porque nós estamos na escola... mas a escola é deles! Nós temos que lhe fazer ver isso, a escola é deles, os filhos são deles, o sucesso será para eles! Não é para a professora... a professora poderá tirar o seu rendimento... o sentir-se bem... o sentir-se realizada na profissão... e ao fim do ano se teve sucesso pois com certeza!» (Y)

Efectivamente, foram muitos anos de rotinas de ensino e de práticas escolares afastadas de um viver a escola no/com o local. Mantinha-se desligada do meio onde se implantou, não para dialogar, mas para monologar e exercer uma prática escolar sem interacção, nem com as crianças, nem com as pessoas das comunidades. As crianças não tinham voz nem eram dotadas de inteligência, mas tinham ouvido e memória e, como tal, só tinham como officio de aluno o decorar e reproduzir o que vinha no livro único, é bem eloquente no seguinte depoimento:

«O primeiro ano que fui para lá, os miúdos meteram-me a régua debaixo do estrado da escola, estavam habituados a levar... mas depois acabaram por perceber que não era assim... e os pais ao irem à escola começaram a perceber que já se falava de outras coisas... embora lhes custasse a

aceitar que os meninos não precisavam memorizar aquilo tudo, o que é verdade também!» (K)

Os conteúdos do livro eram trazidos do exterior e nada tinham a ver com o que as crianças viviam no dia a dia, nem com o que conheciam, porém, era inquestionável para o professor e para o aluno, quer o livro, quer o seu conteúdo. As pessoas das comunidades locais eram consideradas como analfabetos que nada sabiam e até deviam mostrar agradecimento pelo facto de a escola existir na aldeia. Isso era bem visível na forma como as pessoas acolhiam a professora e como a ajudavam a manter-se, não por pena, mas por agradecimento e reconhecimento de a aldeia ter a escola.

A marca de força que imperava na escola era a da exterioridade e, aparentemente, nada havia que pudesse provocar alguma “interacção ruidosa”, desde que a *«professora se desembaraçasse»* e, de preferência, apenas entre a cumplicidade das quatro paredes da escola, assim, não havia conflitos nem problemas para colocar ou resolver e nada haveria para interpelar.

Alterar esta (não) relação não foi, no passado, tarefa fácil para o professor, pois *«embora lhes custasse a aceitar que os meninos não precisavam memorizar aquilo tudo»*, foi e, deve continua a ser, a partir do seu interior, que a escola

se interroga e encontra a génese da sua transformação. Nesta perspectiva, de um recomeço da escola da aldeia e, lembrando o que nos dizia uma entrevistada, que *«a escola poder ser a luz ao fundo do túnel»*, entendemos que para o ser efectivamente, essa luz, deve surgir de dentro, do desejo e da acção, que são dois dos componentes necessários para que qualquer processo de transformação se materialize e na perspectiva de Rui d'Espiney “a efectividade de uma mudança só pode ser assegurada pelas condições que a tornem num processo permanente” (2001b:4).

Particularmente no contexto do nosso estudo, tem sido no desenrolar da vida profissional e da acção educativa, que o professor vai gizando trilhos, para um possível recomeço da escola rural, com *«uma certa... táctica, uma certa maneira de lhes fazer ver que não é assim»*. Há outros caminhos a trilhar e outras alternativas a propor, entre as quais, mais implicação e mais oportunidades de participação na escola, por parte das pessoas do local, o que para alguns professores, constitui um desafio incontornável. Uma entrevistada referia com muita firmeza:

«Nós estamos na escola... mas a escola é deles! Nós temos que lhe fazer ver isso, a escola é deles, os filhos são deles, o sucesso será para eles!» (Y)

Uma aparente desresponsabilização da professora, que aceitou dialogar connosco, relativamente às pessoas da aldeia, aos pais das crianças e ao sentido de pertença da escola, a sua opinião é traduzida assertivamente na estratégia usada, para interpelar os pais para a vida da e na escola e fê-lo, de forma acutilante, usando, sabiamente, argumentos inquestionáveis de teor afectivo e de posse legitimada, assim enquanto tal e com um forte ascendente, refere que *«a escola é deles, os filhos são deles, o sucesso será para eles!»*

Ainda noutra depoimento, percebemos, também, que é evidente a inquietação e o desejo de provocar alguma “interacção ruidosa” entre a escola e a comunidade. Nessa perspectiva, e para conseguir os seus intentos, a professora, mostra ser reflexiva, quando define estratégias para fazer futuros, tendo como ponto de apoio o seu passado profissional em escolas rurais e usando o seu conhecimento adquirido em meio rural. Percebe-se que para realizar as tarefas, a professora está predisposta a dar o “seu tempo” ou seja, assume-se não como uma funcionária do Estado, mas antes como uma profissional da educação e, então, vai utilizar o “seu tempo”, além do horário escolar, no sentido de desencadear alguma reacção começando pela motivação, dos pais, dado que neles o ascendente da professora, seria, supostamente, maior:

«Cheguei a fazer reuniões sábado à noite... incentivei os pais a pintar a escola, podia pedir à Junta de Freguesia, mas, estrategicamente, não o fiz, limitei-me a pedir as tintas e levei os pais a pintar a escola, foi uma estratégia para os ter lá... para os levar a interessarem-se mais pela escola, porque a escola não lhes dizia nada, a escola era para os meninos e mais nada.» (K)

Um forte investimento nas relações interpessoais, é traço comum em todas as narrativas, embora com graus de entusiasmo e investimento diferentes, mas essas relações interpessoais são, efectivamente, necessárias para o funcionamento de um dispositivo que permite ao professor construir os seus sentidos de professor na escola rural. Parece-nos que, talvez pelo facto de a escola rural estar inserida, normalmente, em comunidades pequenas, a própria escola alimenta e alimenta-se muito dessas relações, que constituem desafios permanente para o professor:

«O professor deve ser um dinamizador, educador, um elo de ligação entre a entidade educação e a realidade que nos envolve, devemos chamar sempre a comunidade para a escola, não pensarmos que somos a autoridade e lá na nossa escola mandamos nós, sem interferências... isso não! Isso não funciona.» (W)

Uma das preocupações mais importantes do professor que sente e vive o meio rural é proporcionar um diálogo

aberto, no qual se fundamentam as relações de horizontalidade entre ambas as partes, esbatendo em primeiro lugar quaisquer barreiras que possam existir. Só a partir deste criar de situação é que é possível iniciar qualquer diálogo, onde todos participam em pé de igualdade, pois trata-se, em primeira instância, de algo nobre, a educação:

«Para que as pessoas se sentissem mais à vontade e mais de igual para igual, eu fazia tudo e não fazia nada... assim de propósito...porque eu tentava isso em cada atitude que tomava e em cada passo que dava cada dia que ia para lá. Implicá-los e envolvê-los nas tarefas da escola... por aí... pronto envolvê-los, fazê-los participar. Nessa altura era mais... só nas festas, principalmente... mas houve uma altura que não tínhamos as assalariadas para a escola e eu não tive problemas em arranjar quem lavasse a escola... mesmo gratuitamente, depois passaram elas a organizar-se e... desenrolou-se naturalmente, a partir daí, desenvolveu-se um processo de boa amizade e de estarmos bem... foram seis anos bem passados.» (Y)

Os canais da comunicabilidade são importantes e imprescindíveis para que a escola se integre no meio. Acontecem, quase sempre, surgirem sinais ao olhar atento e prospectivo do professor, mas nem sempre se constitui uma tarefa inicial de fácil entrada:

«Embora eles no início estivessem assim... um bocado cépticos na maneira do professor reagir e de dar os programas, depois passado três, quatro anos quando o menino continuava os estudos e tinha bom aproveitamento... eu lembro-me por exemplo quando era dos bonecos e da música eles diziam: - esta professora é meio maluca então agora põe os meninos a cantar e a fazer ginástica, mas para que lhe serve isso? Porque não os punha a memorizar...»
(K)

As pessoas também se reservam e se preservam e, de início, sentiam o professor como um intruso, aquele que lhes entrou para casa sem ser convidado. O professor, por seu lado, tem que ser sensível e intuitivo para conseguir fazer uma radiografia social àquela localidade para saber por onde intervir e com quem começar a interagir. Outras vezes, tudo acontece da forma mais inesperada e quando se dá conta tudo está a andar, *«depois passaram elas a organizar-se e... desenrolou-se naturalmente»* e, sem quase se dar por isso, criam-se relações duradouras, *«desenvolveu-se um processo de boa amizade e de estarmos bem»*, quer de participação nas actividades da escola, quer de amizade, que se vai desenvolvendo naturalmente com a convivência.

Nas comunidades rurais existe um grande espírito de entreajuda e as pessoas gostam de se sentir úteis, se ao mesmo tempo sentirem que são valorizadas no que fazem. Aderem com agrado quando são solicitadas, quer em

circunstâncias como as relatadas, quer noutras semelhantes, são momentos em que o embaraço desaparece e se suaviza a inibição, que, habitualmente, existem e são, muitas vezes, impeditivos de uma aproximação mais espontânea da escola, aliás, de livre iniciativa, as pessoas raramente se dirigem à escola. O que está em causa, na maior parte das vezes, é receio e timidez, daí que entendamos que

«o professor é a peça chave em todo este processo! E não devemos, nunca, esquecermo-nos disso nem descurar o aspecto humano que é importantíssimo! Não é pelo facto de eu ter uma vivência que talvez pouca gente tenha, que eu me vou colocar acima dos outros, não tenho esse direito, as pessoas todas elas merecem o meu respeito e ser tratadas com toda a dignidade, sejam elas lavradores, doutores, engenheiros, ou sei lá... eu procuro tratá-las da mesma forma que eu quero que me tratem a mim, com respeito, com carinho, porque só assim eu acho que conseguimos tirar daí os melhores resultados.» (W)

Está implícito nestas narrativas, um grande esforço para estabelecer uma proximidade relacional da escola com a comunidade, *«eu procuro tratá-las da mesma forma que eu quero que me tratem a mim»*, numa atitude que quase sempre tem um retorno positivo da parte dessa comunidade. Ainda se verifica que esse reconhecimento tem um efeito multiplicador e, a partir daí, a escola abre-se para a

comunidade não numa perspectiva de adulação ocasional, mas numa atitude integradora e reflexiva o que conduz ao “alargamento do âmbito da intervenção educativa, em termos de espaço, de tempos, e de actores sociais envolvidos, com repercussões nas relações de poder e com o saber no interior da escola” (Canário, 1994:225).

As relações interpessoais, que se vão construindo, como já foi referido, constituem um dispositivo particularmente importante para o professor, mas constroem-se num contexto emocional, algumas vezes, desgastante e outras vezes potenciador de uma grande ansiedade na vida do professor, *«porque eu tentava isso em cada atitude que tomava e em cada passo que dava cada dia que ia para lá»*. Efectivamente o resultado prático deste tipo de relações não pode ficar apenas pelas intenções, *«eu fazia tudo e não fazia nada... assim de propósito»*. Para se sentir, para se conhecer, além das emoções e sentimentos, que são muito importantes para consolidar as relações é, também, necessário interagir *«implicá-los e envolvê-los nas tarefas da escola... por aí...»* e nesse interagir constatamos que as pessoas o fazem de maneira mais espontânea, mais envolvente e mais entusiasta, não apenas superficialmente ou em festas ocasionais como no Natal, no Carnaval, mas também no quadro de uma “intervenção educativa globalizada”, onde o substracto mais

significativo é “constituído pelo triângulo que une a escola, as famílias e o contexto local” (Canário, 2000:136).

No interior desse triângulo, vai-se desenvolvendo algum isomorfismo que destitui uma “interacção silenciosa” herdada do passado, para dar lugar a um conjunto de interacções com o meio social de pertença, que por si só constituem interessantes experiências de natureza sócio-educativa. Alguns exemplos dessas práticas chegam-nos pelo discurso das nossas entrevistadas:

«Lembro-me que quando fizemos um projecto sobre o castanheiro, os pais foram os da frente, os da frente! (...) não nos podemos convencer que sabemos tudo e determinados aspectos da vida rural, são eles que nos dão as lições a nós.» (Y)

«(...)quando dei a emigração chamei à escola o Sr. Rufino, que na altura era presidente de Junta, para nos contar o que tinha passado desde que saiu do seu país até ao seu regresso... ele agora já está a viver na sua aldeia. Esse Sr. fez-nos um depoimento maravilhoso! As crianças entenderam perfeitamente quantos problemas os emigrantes sentiam fora do seu país(...)» (Z)

Neste quadro relacional e educativo destacam-se a valorização e a integração das diferenças, por conseguinte, há articulação interactiva entre todos os intervenientes,

crianças e adultos, implicam-se num processo de aprendizagem comum e partilham espaços de convivência onde o conhecimento é dinâmico e interpelativo, ou seja, espaços onde se questiona e se reflecte sobre os saberes locais e os saberes de experiência feitos, utilizando como instrumento para essa compreensão os saberes escolares.

Esta forma de *viver* a escola rural, desencadeia e anima diferentes relações de comunicabilidade, que nas palavras de Manuel Sarmiento, assentam no “pressuposto de que os actores sociais procuram entender-se sobre as situações concretas em que ocorre a acção, a partir do horizonte de referências que é coberto pelo seu «mundo de vida», para ajustar os respectivos planos de acção” (2000:52).

Assim, no interior deste paradigma de escola, reflectido e construído pelos diversos actores sociais, o grande investimento nas relações interpessoais é um objectivo permanente, aliás muito notório em alguns depoimentos.

Ainda relativamente aos depoimentos das entrevistadas, (Y) e (Z), merece particular referência o contributo inquestionável dos saberes escolares, enquanto instrumentos úteis para a compreensão e problematização das muitas especificidades da aldeia. Esta atitude só por si, amplia e enriquece a prática pedagógica, no âmbito da qual

se podem, efectivamente, estabelecer várias interconexões de diferentes elementos da vida da escola com as características e modos de vida do local. Estas são algumas possibilidades acessíveis à escola, que podem ser elementos basilares na construção de outra relação com a escola rural e desta com o local:

«Nós temos de nos convencer, hoje em dia, cada vez mais a escola é diferente... mais aberta... com mais actividades extra escolares, fora das paredes da escola e isso também é aprender! É um aprender de forma diferente.» (X)

Ainda nesta perspectiva, a invocação ao *«aprender de forma diferente»*, regista a aceitação e valorização da diversidade, que ao colocar as aprendizagens, também, *«fora das paredes da escola»*, expostas a uma maior permeabilização do meio físico, humano e cultural, está necessariamente, a interpelar a realidade e a hipotecar as diferenças, na construção de um projecto comum.

Da análise dos depoimentos que trouxemos para o corpo do texto, concluímos que apesar de termos presente que a escola se edificou pela garantia da universalidade do conhecimento, estes depoimentos dão-nos alguns bons indicadores de que estamos perante outras lógicas de acção da escola, mais atentas às especificidades do local e, por isso mesmo, mais estratégicas e mais reflexivas.

Mais reflexivas, porque são produzidas a partir do conhecimento da própria acção, daí o apelo, acalorado, ao (auto)convencimento, colectivo, de que «*hoje em dia, cada vez mais a escola é diferente... mais aberta... com mais actividades extra escolares(...)*». São também lógicas de acção mais estratégicas porque não são ingénuas, qualquer acto é provido de alguma intencionalidade. O professor age reflexiva e prospectivamente, no sentido de adaptar os projectos de acção à vida da escola, o que anula qualquer demarcação que possa existir entre a escola e os que a habitam. Não se trata de actos isolados, são modos de agir pensados “no interior de um paradigma da interpelação onde as lógicas da exterioridade e da continuidade se subordinam às preocupações relacionadas com a gestão de uma conflitualidade que não anule, mas seja interpelante das diferenças” (Correia, 1999:133).

Nesta perspectiva, a acção e as atitudes do professor em meio rural definem a matriz de construção para um projecto comum entre escola e aldeia ou vice-versa. Entendemos que subjacente a esta ideia está a primazia de “conceder um estatuto ao saber emergente da experiência pedagógica dos professores” (Nóvoa, 1992:17).

É incontornável a renovação da escola na aldeia, as diferentes dimensões a começar pela dimensão política assim o exigem, já no presente. Exige-o a dimensão educativa, que

é, hoje, perspectivada de uma outra forma, tendo em conta as mais diversificadas formas de aceder ao saber e que não se compadecem com as formas mais tradicionais de o procurar e trabalhar. Até mesmo porque “qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão de identidade: aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros” (Charlot, 2000:72). A dimensão social exige-o pela pressão competitiva que impõe à vida profissional e de relação em sociedade.

Porém, não concebemos que essa necessária renovação tenha que ser realizada a partir do exterior, sem a aldeia ou fora da escola da aldeia, a qual tem igual direito que os centros mais populacionais. “Não se conseguirão soluções adequadas para o problema das pequenas escolas rurais com o menosprezo do desejo de as pessoas terem uma escola intramuros, mas trabalhando com elas as hipóteses de melhorar a escola que têm (de que beneficiam), mesmo que esta possa estar na freguesia ao lado” (Azevedo, 1996:129).

4. UM MATIZ DE MUDANÇA NA ESCOLA RURAL

Este ponto do nosso trabalho, em grande parte, surge como uma consequência da construção e da reflexão do ponto anterior. Efectivamente sentimos que (e aqui recorreremos também às nossas memórias do vivido em escolas rurais) quando a escola consegue interrogar-se a partir do seu interior, nada fica igual, nasce aí a génese de uma possível renovação.

Assim, partindo do pressuposto, de que “toda a mudança implica uma escolha entre uma trajectória a seguir e outras a deixar para trás” (Hargreaves, 1998:21), pretendemos trazer através do texto outro olhar para a escola da aldeia, que será complementado com diferentes registos de narrativas de professores, que trabalham em contexto rural e, por conseguinte, conhecem bem essa realidade que aqui trazemos para reflexão.

São professores que, ao intervirem pela dimensão educativa em dinâmicas com a comunidade, encontram um filão de potencialidades, culturais e ambientais no mundo rural. Essas potencialidades, uma vez descobertas, são muitas vezes, transformadas em possibilidades, mas são, inicialmente, quase sempre desvalorizadas e, muitas vezes até desconhecidas. No entanto, em nosso entender, podem traçar as derivas da mudança quando potenciam a abertura de

outras perspectivas educativas diferentes e de desenvolvimento, para a aldeia e, ao mesmo tempo, para a escola.

Neste processo, temos também presente que “normalmente as estratégias políticas e administrativas que procuram desencadear a mudança ignoram, compreendem mal ou anulam os próprios *desejos* de mudança dos professores” (Hargreaves, 1998:13).

A mudança está intimamente ligada ao desejo e ao sentido prático que a sustenta, pois de certa forma

«as coisas mudam se mudarem na nossa cabeça! Não é no papel, eles podem aprovar mudanças e mais alguma coisa, mas não é por decretos que se muda(...). Nunca convivi com o sentido tradicionalista de ser professora, as quatro paredes têm que ser permeáveis tem que se ver de lá para cá e passar de cá para lá, não podem ser paredes opacas e fechadas.» (Y)

A recíproca permeabilidade entre a escola e o meio, a partilha de saberes concretos, muito ligados à realidade e por isso mesmo muito dirigidos para a acção, são algumas das estratégias para a mudança da escola em contexto rural, presentes nas narrativas das nossas entrevistadas:

«(...)os pais ao irem à escola começaram a perceber que já se falava de outras coisas... embora lhes custasse a aceitar

que os meninos não precisavam memorizar aquilo tudo, o que é verdade também! Mas quando se começaram a fazer redacções criativas, sem ser apenas aquelas da vaca que dá o leite, mas sim, contar uma história, onde a vaquinha entrava e serem eles a imaginá-la... os pais começaram a ver essas coisas, começaram a mudar aos pouquinhos aos pouquinhos e quando começaram a ver livros, revistas, enciclopédias, um instrumento musical na escola a ver um rádio para passar uma cassette! Portanto eles começaram a ver a escola de outra maneira, não era nada a escola que eles tinham frequentado meia dúzia de anos antes e as coisas foram mudando.» (K)

A participação é um dos pilares indispensável neste processo, onde, com responsabilidades próprias, todos têm voz, espaço e lugar. A inconformidade da escola passa pela prática reflexiva, que actualiza o conhecimento servindo-se, também, da experiência profissional e da valorização de culturas do local, para se tornar capaz de as difundir, com recurso a estratégias de preparação de um futuro que incorpora o conhecimento adquirido e, no caso, o conhecimento adquirido em contexto rural, mantendo vivos os valores sociais:

«Eu tento sempre que possível incentivar e levar as pessoas da aldeia a participar em várias actividades... eles sabem como é a vida da escola! E isso só me traz vantagens no bom funcionamento da escola, no sucesso educativo... pois se, se

um aluno sabe que o pai ou a mãe ajuda naquelas tarefas da escola, ele interessa-se mais porque é uma coisa que a mãe e o pai fazem, e ele quando vem para a escola já traz seis anos daquela escola, não é? Já traz seis anos daquela escola... portanto se a escola para onde ele vem agora lhe vai quebra... a escola anterior... há uma desarmonia. Se pelo contrário... esta escola é a continuação da anterior: é o pai que vem ajudar, a mãe vem participar, nem que seja só numa festa, que várias vezes vêm sem ser em festa.» (Y)

Neste paradigma de escola a “inserção comunitária é um elemento poderoso na afirmação de uma identidade, a qual acrescenta uma componente motivacional para a aprendizagem dos alunos e estimula a sua auto-estima, pelo reconhecimento dos valores, dos recursos e das qualidades próprias” (Sarmiento, 2000:300).

A concepção de um novo paradigma de escola está muito presente nas narrativas das nossas entrevistadas, não só porque reflectem as suas experiências profissionais, mas sobretudo, porque ao se narrarem, interpretam a sua experiência. É nesse interface de narrativas e interpretações de vidas profissionais que deixam antever sinais de mudança e de afirmação de uma identidade própria, de uma identidade diferente, “marcada por uma forma de entender a realidade, por uma teoria em acção e pela aplicação de um paradigma” (Guerra, 2001:29).

«Foi engraçado construir a minha vida profissional ao longo destas mudanças todas... a comunidade também modificou muito a maneira de ser... enquanto eu comecei numa comunidade muito fechada, a escola era muito fechada: eu ia de manhã vinha almoçar a casa, depois voltava, quase não falava com ninguém, no início quase só me relacionava com os alunos, passado dois ou três anos não! Já começo a falar com a catequista e a colaborar com outras pessoas, mas mais a catequista, que era a Delegada Escolar, que juntamente com a irmã tratavam dessas coisas. Tive sorte, porque elas já sabiam o que era a escola... já se faziam as festinhas de Natal com a comunidade...» (K)

Começa assim a esboçar-se e a construir-se outra perspectiva de escola, embora embrionariamente ainda muito ligada a um “paradigma da exterioridade” que lentamente, se vai alterando:

«(...)começou-se por abrir mais as portas... também a filosofia de escola mudou, não é? A maneira de ver a escola foi-se alterando e... as comunidades foram-se abrindo e nós também! Fomos recebendo as pessoas e... nasceu uma dinâmica de trabalho completamente diferente da do início. As pessoas também deixaram de ser aquelas pessoas tão fechadas, tão enfiadas sempre na agricultura, começaram a aparecer as máquinas, já começou a ser diferente...» (K)

Para além das alterações sociais e económicas que têm marcado o viver em meio rural e, conseqüentemente, a

relação com a escola, outro traço significativo no crescimento e espessura dessa relação, tem sido o dilatar das paredes da escola ao meio envolvente. Ao verificar-se que *«as comunidades foram-se abrindo e nós também! Fomos recebendo as pessoas»* constatamos que umas atitudes, por consequência geram também outras, ou seja, alimentam-se reciprocamente e geram sinergias que mais tarde acabam por se encontrar e se consubstanciar, *«nasceu uma dinâmica de trabalho completamente diferente da do início»* que se tornou num estímulo para o professor no sentido de conseguir dar resposta à “necessidade de uma escola rural nova, para uma nova ruralidade” (Yves Jean, 1995:39). Nesta perspectiva, “a renovação da escola em meio rural pode constituir-se como um dos factores que favorecem a emergência de uma nova ruralidade” (Canário, 2000:138). Uma das nossas entrevistadas dá-nos uma perspectiva baseada no querer, no desejar do professor, ou seja, a acção dinâmica de renovação está, para ela, na mão do professor:

«A escola será o que nós quisermos que seja, podemos não conseguir fazer tudo e claro há... hábitos, costumes e tradições lá no sítio, mas nós com a nossa experiência e com o nosso tacto podemos conseguir fazer interagir tudo isso. A escola será aquilo que nós fizermos dela!» (Y)

Conseguir fazer «interagir tudo isso», pode traduzir um trabalho em conjunto reforçado e fortalecido na acção e, nessa perspectiva a «escola será aquilo que nós fizermos dela». Mas a renovação da escola é sempre um desafio imenso para o professor, no qual se joga muitas vezes o sucesso, ou o insucesso, do seu trabalho naquele lugar:

«Depois no ciclo preparatório já tinham notas o quantitativo e, o quantitativo é muito mais fácil de avaliar do que o qualitativo, porque no qualitativo o professor diz... atingiu os objectivos... e eles lá sabiam o que eram os objectivos?! Ao lado disso também tinha de haver sempre uma conversa, quando havia!... com os pais, porque se havia professores que tinham essa conversa havia muitos que não tinham e se havia professores que conseguiam levar os pais à escola, conversar com eles e até mostrar-lhes os cadernos diários, havia outros que não tinham essa coragem tinham medo da reacção dos pais, porque sabiam que para os pais, o aluno era bom aluno se soubesse a tabuada a gramática, “cantar” os verbos, porque também os cantavam! Portanto... como os alunos não sabiam isso... assim, desse jeito, os professores sabiam que iam ser criticados pelos pais e tinham receio.»
(K)

É também necessário acautelar que “a mudança faz-se sempre em conflito com factores de “permanência”. Mudar uma situação não garante a regressão, na precisa medida em que, com a mudança, se recriam também os factores de

permanência” (d’Espiney, 2001b:4), por isso é essencial interpelar o interior daquilo que se deseja mudar, sejam as pessoas, os lugares e nós próprios, no sentido de des(ocul)tarmos os factores efectivos da mudança.

É como se mesmo a aldeia que (a)parece mais afastada do mundo nos desafiasse. É assim que a nossa entrevistada percebe e sente a aldeia, dizendo:

«(...)a aldeia fica lá no fundo, só se vai lá de propósito, não é uma aldeia que fique de passagem.» (X)

A aldeia apresenta-se como um desafio ao conhecimento de uma realidade desconhecida, algumas vezes estranha, mas sempre a expressão de desigualdades que esse mesmo meio encerra, que ao encará-las no interior de um “paradigma de interpelação”, aprendemos a reflectir numa perspectiva transformadora e integradora das diferenças. Esta postura possibilita e facilita a descoberta de recursos naquilo que aparentemente se apresentava como obstáculo ao trabalho educativo, porque ficamos mais despertos para ver o que muitas vezes se apresenta oculto.

Há um marca de filosofia comum, que atravessa todos os depoimentos e que dá espessura à escola que temos vindo a invocar: a escola da aldeia, a escola constitutiva do contexto rural, essa marca pressupõe um forte investimento

em redes de sociabilidades, suportadas na valorização das pessoas e no incentivo à sua participação e, ainda, no *viver* a cidadania, enquanto regra fundamental da pessoa que se sente viva e com vontade de participar nas alterações da sociedade. É neste pressuposto e a partir dele que faz sentido falar da escola em meio rural, nas palavras de Rui d'Espiney a escola “do entrosamento social, uma escola que se quer apetrechada, moderna, mas que rentabiliza a riqueza local” (d'Espiney, 1994:49), é também esse o desejo implícito em alguns depoimentos:

«Se nós temos um meio tão rico e o desaproveitamos, eu acho que é ser pouco inteligente! Há que tirar partido das actividades que eles desenvolvem... das tradições..., tirar daí ilações para desenvolver o programa que temos que dar, eu procuro sempre que possível fazer isso e incentivar as pessoas a continuarem determinadas práticas(...)» (W)

Esta é “necessariamente uma escola da inovação uma escola que ainda está a ser construída...” (d'Espiney, 1994:49), num processo lento e complexo, particularmente para o professor, que identifica na escola rural um espaço propício a mudanças endógenas, onde ele tem um papel de charneira e do qual não pode demarcar-se:

«Na aldeia, o professor tem um papel muito importante... contribui para que a escola seja aquilo que é, ou que

poderia ser, mas não é só o professor: são os alunos são os pais são os amigos todos... a própria comunidade... é muito mais interessante trabalhar numa aldeia com a comunidade do que nos meios grandes, onde são muitos professores onde há muitos alunos muitos pais... uns têm umas ideias outros têm outras é diferente!» (K)

**CAPITULO III - CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA
PROFISSIONAL: CUMPLICIDADES GERADAS EM CONTEXTOS
DE VIDA RURAL**

1. (RE)LOCALIZAR O PROCESSO EDUCATIVO

O acto de aprender e o de ensinar revestem-se de virtualidades únicas muitas vezes reveladoras de surpreendentes níveis de complexidade para quem aprende e para quem ensina,

«pois, tudo tem complexidade, de uma maneira ou de outra no ensino tudo tem complexidade. Agora... o nível de complexidade é relativo, mas que é complexa é, há dificuldades de aprendizagem, portanto... acaba por ser complexa» (K)

Apesar de existirem muitos estudos já realizados sobre a matéria que propomos para discussão, achamos que ainda vale a pena reflectirmos, tendo em conta as dimensões da diversidade e da contextualidade. Nesta perspectiva, entendemos que a multiplicidade de contextos em que o ensino e a aprendizagem têm lugar, influenciam grandemente, não só o modo como se desenvolvem mas também os níveis da sua apreensão, e ainda, o grau de satisfação com que os conteúdos são trabalhados.

Encarados os fenómenos do ensino e da aprendizagem, segundo a dimensão da diversidade, parece-nos que os interesses subjacentes às lógicas da acção de aprender e de ensinar caracterizam os diversos modelos

educativos e sociais, os quais, “penetram por osmose nas práticas quotidianas da escola” (Guerra, 2001:19).

Particularmente em meio rural e na escola de lugar único é possível, e desejável, desenvolver uma relação de cortejamento mútuo entre a escola e a diversidade do contexto da aldeia, podendo assim influenciar-se mutuamente e enriquecer o processo da aprendizagem:

«Acho que a escola deve integrar todos os valores culturais... a criança traz as suas vivências, os seus saberes para a escola e a professora deve aceitá-los, deve partilhá-los com as outras crianças e com ela própria... partilhar saberes acho que é essencial.» (Z)

Segundo este ponto de vista a escola rural assumida, não a escola “balcão do Estado”, e a aldeia, necessitam-se e completam-se, em vários aspectos, porque “as relações de proximidade e de vizinhança favorecem um conhecimento dos alunos que se torna inestimável numa perspectiva de individualização do ensino, e que é francamente favorável ao aproveitamento dos saberes locais e das potencialidades educativas das comunidades” (Sarmiento, 2000:298). Por conseguinte, os referidos contextos, da aldeia e da escola rural, são, simultaneamente, palco e plateia de uma multiplicidade de saberes importantes e úteis e de uma tão

grande diversidade de modos de aprender e ensinar coisas diferentes em espaços e momentos diversos.

Do ponto de vista da operatividade do processo educativo em escolas rurais, particularmente ao nível dos conteúdos e do modo de os apresentar às crianças, pode ser coadjuvado pelas características inerentes ao contexto de vida da aldeia, a tudo o que directa ou indirectamente se relaciona com ela e através de pertinentes possibilidades de interacção que suscitam com a escola e tudo se aprende:

«Ai é, é... eu fui para lá sem gostar de ser professora e sem gostar da aldeia, eu iniciei... porque fui obrigada a ser professora, porque o meu pai não me deixou ir para outra coisa... mas depois comecei a gostar... mas muito mais da aldeia, tanto se gosta que eu optei pela aldeia, a minha escola é da aldeia.» (K)

Bernard Charlot considera que “aprender é exercer uma actividade em *situação*: em um local, em um momento da sua história e em condições de tempo diversas, com a ajuda de pessoas que ajudam a aprender” (2000:67). Esta ideia remete a nossa reflexão para situações vividas em escolas e aldeias, que preenchem o contexto de análise do nosso estudo, onde existe um conjunto de pessoas portadoras de um saber de experiência feito, capazes de prestarem óptimos contributos para as aprendizagens das crianças,

possibilitando ao professor diferentes formas de (re)localizar a acção educativa, em conformidade com o contexto e com as necessidades das crianças que o habitam.

Da análise aos depoimentos das nossas entrevistadas, percebemos diferentes modos de narrar a escola rural, com especificidades e algumas características de originalidade, imbricadas numa cultura que o professor vai tecendo na sua relação com a comunidade exprimindo, também, outro(s) sentido(s) de ser professor marcado(s) por diferentes vivências e saberes.

1.1. Trazer a “aldeia” para a escola: refazer/ampliar e devolver

Considerando as interpretações das entrevistas que realizamos e tendo, também, presentes as nossas vivências em escolas rurais, permitimo-nos tecer algumas considerações relacionadas com as práticas educativas específicas que constroem o quotidiano da escola rural e nas quais reconhecemos algumas especificidades.

São três os eixos de intervenção mais significativos, que em nosso entender, se destacam no andamento dessas práticas e que merecem aqui particular referência: a prática

de uma cidadania activa, a educação para a auto-estima e, a valorização da cultura local, enquanto substrato para recriar e ampliar conhecimentos.

Estas três dimensões têm subjacente uma filosofia de acção, característica da escola rural e que pode trazer ao de cima algumas especificidades, ao intervir de forma concertada, sobre estas três dimensões, quer ao nível da escola quer ao nível do contexto social local.

É, também, nos depoimentos seguintes, que as nossas entrevistadas exprimem alguns exemplos de como é possível, numa perspectiva educativa e reflexiva, através das práticas educativas que preenchem o dia a dia da escola rural, desenvolver de várias formas, alguma conexão com os modos de vida da aldeia:

«Sempre defendi que se traga da aldeia para a escola... se formos ao encontro dos interesses deles e dos pais e valorizarmos aquilo que eles têm... os próprios miúdos sentem-se mais envaidecidos e a partir daí podemos desenvolver várias coisas... há quem diga: - O que importa saber lavrar ou... saber como se fazia? Se calhar não importa, mas... é muito fácil através disso o miúdo escreve um texto lindíssimo, conta como foi... faz narrativas porque o pai explicou-lhe em casa... há o convívio entre pai e filho, porque efectivamente há convívio, até com os avós... depois o miúdo vem feliz para a escola, com um rico texto, porque está rico em todos os sentidos!» (K)

O facto de trazer da aldeia, assunto e matéria, para trabalhar na escola, não significa que se queira desvalorizar, ou mesmo subordinar, a pertinência de uns saberes em detrimento de outros, propomos sim, que essas práticas educativas sejam reflectidas no interior de uma “relação dialógica”, segundo a qual “a preservação das identidades locais tem na escola um espaço favorável, sempre que estas se disponibilizem para incorporar os valores e os sentidos das culturas locais, fazendo disso o centro irradiador do processo educativo” (Sarmiento, M.; Sousa, T. e Ferreira, F., 1998:47). É neste quadro de reflexão, que atribuímos ao contexto rural a possibilidade de formar e enformar a atitude do professor na sala de aula, isto se o professor assim o desejar. Nesta perspectiva e na continuação da interpretação dos depoimentos que trouxemos para esta investigação, consideramos que a entrevistada (K), investe nas aprendizagens integradas das crianças, é notório em quase todos os seus depoimentos, mas o que se distingue, verdadeiramente, é a forma como o faz. Fá-lo a partir de um substrato que já (pré)existe à escola, composto por um conjunto de informações que fazem parte da identidade do local e da identidade das pessoas que o habitam, *«valorizamos aquilo que eles têm... e a partir daí podemos desenvolver várias coisas...»*, esta é uma postura, particularmente interessante, quando falamos do meio rural,

porque em contexto rural, as pessoas não foram habituadas a valorizar-se, por isso, o facto de essa valorização partir da escola é duplamente significativa, porque as valoriza enquanto pessoas implicando-as na acção e, simultaneamente, faz com que se descubram enquanto detentoras de saber, o que é particularmente significativo para o desenvolvimento e afirmação da auto-estima.

Ainda de acordo com o depoimento transcrito, o texto é revelador de um sentido de responsabilidade social do professor que investe na construção de uma cidadania activa, quando traz a participação de todos para a acção, *«o miúdo escreve um texto lindíssimo, conta como foi... faz narrativas porque o pai explicou-lhe em casa... há o convívio entre pai e filho, porque, efectivamente, há convívio... até com os avós...»*, desta forma, ao valorizar as pessoas, reanimando os seus saberes e ampliando-os contextualizadamente por referência a outros na acção educativa, o professor “empresta” a energia e o prazer das aprendizagens para os aprendentes, *«os próprios miúdos sentem-se mais envaidecidos...»*, por conseguinte, intencionalmente valoriza a auto-estima, que demonstra reconhecer como um pilar importante da personalidade para o sucesso, particularmente nas crianças. Relativamente a estas, se tivermos em consideração o facto de que “o processo de vida quotidiana que forma as crianças é vorazmente emotivo” (Iturra,

1994:37), permite-nos entender melhor a grande importância, que representa para as crianças ir *«ao encontro dos interesses deles e dos pais e valorizarmos aquilo que eles têm...»*

Ainda nesta linha outra entrevistada dizia-nos:

«(...)há determinadas coisas que não sei aprofundar como eles... determinados trabalhos do campo e da agricultura. Naturalmente que esses saberes... em termos educativos claro que têm o seu valor! Porque só os livros, só a teoria não tem interesse e se as crianças estão ali e vivem ali, eles têm que conhecer para aprender a gostar do lugar onde vivem e do trabalho que fazem os pais, mas têm que gostar daquilo. Será uma maneira de os prender à terra.» (Y)

Efectivamente, para aprender a gostar é necessário aprender a conhecer e esta entrevistada parece saber disso porque o vive a partir da sua prática, tal como acontece no depoimento da entrevistada (K).

As crianças em meio rural *«têm que conhecer para aprender a gostar do lugar onde vivem e do trabalho que fazem os pais...»*, mas estamos certos de que isso não será conquistado apenas com teoria, daí a importância acrescida ao papel da escola no presente, para, a partir dos referentes culturais que fazem parte do património identitário do local e dos que o habitam, acompanhar e auxiliar as crianças a

compreenderem o lugar onde vivem para posteriormente, serem capazes de explicitar as características que o definem e, assim, o assumirem, afirmando-se nas diferenças.

«*Só os livros, só a teoria não tem interesse...*», diz a nossa entrevistada. Embora numa outra perspectiva, mas que achamos pertinente trazer para este contexto, António Nóvoa refere que “a teoria fornece-nos indicadores e grelhas de leitura mas o que o adulto retém como saber de referência está ligado à sua experiência e à sua identidade” (1991:71).

Em ambas as entrevistas (K) e (Y) existem registos significativos, bastante semelhantes entre elas na forma de ver e de viver a escola e isso naturalmente reflecte-se na acção que evidencia sentidos peculiares na forma de ser professor. Por conseguinte, no depoimento da entrevistada (Y) é perceptível uma extraordinária modéstia, não conotada com humilhação ou submissão, mas uma grande humildade em aceitar que não sabe tudo, nem de tudo «*há determinadas coisas que não sei aprofundar como eles...*» e disponibiliza-se para aprender aceitando e valorizando outros saberes na relação educativa. Assume-se, assim, como um mediador crítico do saber, entre as crianças e o meio, indo buscar, também, o saber de referência que está ligado à sua experiência de vida e à sua identidade, de acordo com a perspectiva de António Nóvoa.

É a partir desta matriz que a entrevistada (Y) usa o ascendente que tem naquele meio, que foi construindo e que é forte, para ampliar conhecimentos, mas também, para agir sobre o próprio meio, através das crianças como mensageiros mais directos e enquanto possíveis sucessores, num futuro próximo, dos efeitos das transformação que deseja operar no presente, «...mas têm que gostar daquilo, será uma maneira de os prender à terra», refere com convicção.

Há também indicadores, nos depoimentos destas entrevistadas, de uma prática, em sala de aula, que se manifesta através do desenvolvimento de um processo educativo integrado pelo currículo formal e integrador de outros saberes do contexto, não como sendo saberes profanos, mas como saberes diferentes, que são depois incorporados e retransformados. Naturalmente esta prática, em sala de aula, reúne vantagens que “numa perspectiva de construção de aprendizagens integradas e significativas, é um obstáculo na transmissão de conhecimentos abstractos e compartimentados” (Sarmiento, 2000:299).

Efectivamente estamos perante a construção de um processo educativo em escolas rurais, que actualiza e devolve um conhecimento plural, o que pressupõe um pensamento reflexivo, antes, durante e depois das acções, que alimentam o dia a dia destas escolas.

Nesta perspectiva, consideramos que as entrevistadas (K) e (Y) se enquadram no perfil do professor que “assume a tarefa como um desafio, que planifica com base num debate franco e exigente, que actua de forma concentrada e que reflecte sobre aquilo que faz com coerência e paixão” (Guerra, 2001:51).

Todavia, conseguir que diferentes dimensões que qualificam e consolidam o processo educativo, tenham assento na escola rural não é tarefa fácil para o professor, exigem dele grande versatilidade na acção e para poder “actuar de forma concentrada”, o professor que trabalha em contexto rural tem, necessariamente, que reunir na mesma estratégia de acção várias dimensões do processo educativo: curricular, pedagógica, afectiva, social, cultural. É um desafio permanente, mas é também um desafio que, simultaneamente, eleva a relação desses professores com a escola e com o local, para um nível que supera a simples relação professor aluno, para uma relação mais densa e mais abrangente “construída numa equipa cuja dinâmica determina a pertinência dos diferentes saberes disciplinares e didácticos” (Correia, 1994:16), daí uma das entrevistadas assumir que *«há determinadas coisas que não sei aprofundar como eles... esses saberes... em termos educativos claro que têm o seu valor!»*

1.2. Com jeito, arte e trocadilhos... se “temperam” práticas educativas

A prática educativa é “uma dimensão necessária da prática social” (Paulo Freire, 1996:305), que em meio rural é, também, muito orientada por uma intuição ancorada no local, uma intuição que se vai transformando em intervenção à medida que o professor se familiariza com o local, numa relação de reciprocidade ao nível do conhecimento e da participação:

«Em toda a minha vida iniciei as aulas sempre com conversas e com coisas da vida deles e dos pais, às vezes fazia-lhes uns trocadilhos... dizia-lhes que não percebia nada daquilo e mandava-lhes fazer um desenho para que me explicassem um trabalho qualquer e lá vinha uma banda desenhada, a brincar a brincar já começavam a fazê-la e era assim... eu sempre me dei bem com esse género de trabalho.» (K)

No andamento deste processo, entre a inter-relação com o local e a interacção com o educativo, o caminho faz-se em conjunto na partilha de saberes, percebendo-se que, efectivamente, “não há saber que não esteja inscrito em relações de saber” (Charlot, 2000:63).

São práticas educativas que nada têm de ingénuo, há uma intencionalidade subjacente por parte de quem as concebe, ligada à construção profissional, onde o professor tem sempre um papel de acrescida complexidade:

«De uma maneira ou de outra no ensino tudo tem complexidade. Agora... o nível de complexidade é relativo mas que é complexa é! Em vários sentidos, a aldeia é como em outros sítios uma realidade diferente, até porque tem os quatro anos de escolaridade; embora seja uma aldeia uma comunidade pequena, mas... há de tudo um pouco, há desde o filho do funcionário ao filho do comerciante... com uma capacidade intelectual desenvolvida há com dificuldades de aprendizagem, portanto... acaba por ser complexa! (...)na aldeia as percentagens rapidamente chegam aos cem por cento, para o bem ou para o mal!» (K)

O grau de complexidade aumenta por várias razões, algumas já referidas, mas também porque “a escola e os professores não formam apenas os espíritos, formam também as “identidades”, que estão ligadas a pertenças, a culturas, a crenças e a valores colectivos” (Perrenoud, 2002c:121). Consideramos que hoje o professor em meio rural vive e constrói, um novo conceito de escola, que se reconhece num “verdadeiro espaço educativo e cultural não mais fechado sobre si próprio e onde são diferentes o lugar, a função e as relações de uns e de outros” (Collot, 1994:68).

«A escola será o que nós quisermos que seja, podemos não conseguir fazer tudo e claro há... hábitos, costumes e tradições lá no sítio, mas nós com a nossa experiência e com o nosso tacto podemos conseguir... fazer interagir tudo isso. A escola será aquilo que nós fizermos dela!» (Y)

É no meio de uma complexa encruzilhada que o professor se constrói, no caso do nosso estudo, fá-lo tendo como referente o próprio local e como meta as aprendizagens significativas das crianças:

«É à comunidade que nós vamos buscar as aprendizagens que os miúdos vão desenvolver e ampliar (...) acho que às vezes ensinamos mais saindo do que fechadas dentro de quatro paredes (...) alertar as crianças para determinados aspectos que eles todos os dias passam e não reparam, tirar daí ilações que nos permitam fazer a interdisciplinaridade com todas as matérias acho que é fundamental, não é metido dentro de quatro paredes que um professor consegue os melhor resultados!» (W)

Há um olhar, estrategicamente, atento para fora dos limites do escolar, que é transversal a todos os depoimentos, o que nos permite considerar a acção profissional destes professores, orientada “pelo ângulo da legitimidade e da construção do sentido das situações educativas, bem como da sua capacidade de contribuir para dinâmicas emancipatórias

e transformadoras da realidade social” (Canário, R.; Alves, N. e Rolo, C., 2001:152).

Ser professor em contexto rural, também, significa ser construtor de relações e de afectos:

«As pessoas na aldeia até gostam de ser solicitadas. É preciso saber entendê-las, ir ao encontro delas mas... mostrando-lhes também o porquê de nós estarmos ali, o que estamos a fazer e o que queremos delas e dos filhos! Isto consegue-se através de um bom relacionamento... com as pessoas. As crianças ao sentirem-se bem na escola, levam para casa algo que os pais vão entender e ficam a conhecer a professora mesmo sem terem contactado com ela.» (Z)

As crianças levam para casa o reconhecimento desses afectos e, na volta, trazem ao professor indicadores úteis ao desencadear do tão desejado *«bom relacionamento»*. Alguns receios também povoam essa construção de relações, não esqueçamos que como nos refere a entrevistada (K) *«na aldeia as percentagens rapidamente chegam aos cem por cento, para o bem ou para o mal!»* e para quem vai iniciar um percurso profissional nesses contextos, uma das nossas entrevistadas, com conhecimento adquirido e construído pela prática, aconselhava:

«Em primeiro lugar dir-lhe-ia que teria que viver não só com as crianças, mas também com a comunidade, a começar

pelos pais, encarregados de educação e toda a comunidade em geral... porque relacionando-se bem... iria ser bem sucedida, porque as pessoas gostam de ter parte activa na vida da escola, dos filhos... os pais gostam de ser solicitados, gostam de sentir na professora um familiar dos filhos.» (Z)

Esta escola não se descreve, *vive-se*, com todas as suas especificidades, o professor procura um duplo *sentido*: para o trabalho com os seus alunos e para si, enquanto profissional que se constrói na relação com o local. Procura-o, por exemplo, na (inter)relação que estabelece com essas pessoas e com os seus modos de vida, incorporando nas suas práticas referenciais que ajudem às efectivas aprendizagens das crianças e ao seu enriquecimento pessoal e profissional.

«Procurar o centro de interesse deles porque é assim que lhes dá prazer trabalhar, por isso é muito mais importante para os miúdos, ir-mos buscar as coisas da casa e da vida deles e depois... a partir daí podemos levá-los para onde quisermos, o professor com um bocadinho de jeito e arte leva-os até onde quiser.» (K)

Por outro lado, sente (por vezes com alguma tensão) que para conseguir essa (inter)relação tem de ser mais do que simplesmente professor da terra, o que pressupõe que a recontextualização do trabalho docente em meio rural, tenha

que passar, necessariamente, por um “desaprender” de ser professor, enquanto profissional que se define só por referência à escola, para assumir outras figuras e (re)aprender outros papéis:

«Ensiná-los a rabiscar e depois ir-lhes dando algumas coisas mais, que eles precisavam, até o repartir a merenda quantas vezes... pô-los no médico se fosse necessário, quantas vezes foi... envolvemo-nos muito mais na parte familiar deles, nas aldeias do que aqui... podemos até estar mais sós... mas sentimo-nos mais acompanhada nesse sentido.» (K)

Tendo em conta as narrativas das nossas entrevistadas e, também, o que conhecemos da escola em meio rural, é impensável, para nós, que o professor que trabalha neste contexto, se defina apenas como um técnico no exercício da sua profissão, sem a assumir na sua essência, ou seja, em contexto rural o profissional afirma-se e define-se por referência à escola e ao local, na medida em que estamos a falar de profissionais que trabalham num fragmento social, já por si fragilizado, o que necessariamente, torna o seu papel de professor, naquela aldeia, numa inquietude e num desafio permanentes.

2. SENTIDOS CONSTRUÍDOS NA ACÇÃO

O trabalho de professor, além das dificuldades normais inerentes a uma profissão que é diferente, que trabalha com relações entre pessoas, a quem ensina e de quem aprende, perante as quais sente responsabilidades quer pelo modo como estão na relação, quer ainda pelo que apreendem no relacionamento. Além de todas estas preocupações profissionais, é ainda acrescido de dificuldades, tanto pela obrigatoriedade que tem perante o sistema, como pelos desafios que se lhe colocam, no dia a dia profissional e pessoal, face a uma grande necessidade sentida de construir algo que dê consistência a um trabalho docente com sentido profissional, mas que deixe também “retribuição”, para a realização pessoal:

«...acho que a escola na aldeia pode ser, depende também de nós professores, temos aí um papel fundamental, pode ser a luz ao fundo do túnel!» (W)

A escola tem, também, um “papel biológico” na redefinição de papéis e posturas que contribuam para “uma aldeia que se torna educativa porque se reeduca para e na crença/esperança de um novo futuro” (d’Espiney, 2001a:5),

nesta perspectiva, a escola pode ser para a aldeia, efectivamente, «*a luz ao fundo do túnel*».

A construção social pela via do educativo, onde os protagonistas são, em simultâneo e com igual importância, a escola e a aldeia, é um processo moroso e complexo. O professor, é um dos intervenientes deste processo com um papel particularmente importante, tal como já foi referido, pois dele podem depender muitos factores de mudança ou, de imobilismo, para a escola e também para a aldeia, na medida em que “as escolas não mudam sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham” (Nóvoa, 1991:72).

Se associarmos as duas dimensões apontadas por António Nóvoa, escola e professor, ao facto de o professor da aldeia conviver hoje, com uma realidade que não existia algumas décadas atrás, o que, necessariamente, exige dele outras respostas e (en)carrega-o de outros papeis, isso significa que, efectivamente, os sentidos de ser professor, neste contexto, só podem ser encontrados e construídos na própria acção, e aqui, o que marca a diferença é o processo e não o produto. O processo de construção desses sentidos, pode alimentar a existência da escola na aldeia.

Assim, para percebermos os sentidos do trabalho do professor realizado em meio rural, pressupõe que tenhamos

que conhecer parte da sua vida, já que ambas as dimensões se interceptam, ou seja, a interactividade é permanente entre o professor e a pessoa que ele é e, por essa razão, o tipo de práticas educativas desses professores não deverão estar desarticuladas do professor-pessoa, sob pena de se transformarem em professores desajustados e em pessoas amarguradas.

Nesta perspectiva e, concretamente no que se relaciona com o trabalho de professores em escolas rurais, a forma como esse trabalho é projectado e desenvolvido, denuncia os sentidos significativos dos seus autores. São sentidos construídos na efectiva operatividade das suas práticas, na acção, no dia a dia de escola que se desenvolve dentro e fora dela ou melhor na escola e na comunidade, sentidos esses para um trabalho que assume a particularidade de ser alimentado com solidariedades entre pessoas, que vivem e reagem a isolamentos: físico, social, cultural e profissional.

É possível e, acontece com alguma frequência no nosso contexto de análise, os professores que aqui exercem funções docentes desenvolverem uma dinâmica formativa no próprio contexto de trabalho⁹. Verifica-se, ainda, que “a

⁹ Referimo-nos, especialmente, aos professores que desenvolvem o Projecto de Escolas Rurais, que pela sua configuração metodológica apresenta a dimensão da formação em contexto de acção realizada entre pares e em contexto natural.

troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (Nóvoa, 1991:71), como evidenciam alguns depoimentos das nossas entrevistadas:

«Não nos podemos convencer que sabemos tudo e determinados aspectos da vida rural, são eles que nos dão as lições a nós. Eu também fui criada na aldeia e conheço isso tudo mas... há determinadas coisas que não sei aprofundar como eles... determinados trabalhos do campo e da agricultura. Naturalmente que esses saberes... em termos educativos claro que têm o seu valor.» (Y)

No âmbito do trabalho desenvolvido no Projecto de Escolas Rurais, particularmente numa das acções realizadas, outra entrevistada dizia-nos com ênfase e alguma vaidade de ter realizado acções educativas diferentes, nas quais a partilha de saberes e troca de vivências era o fundamental:

«Este ano tiveram muitas vivências, não se limitaram a estar encerrados dentro da escola com a professora: tiveram muitos contactos com outras crianças, inclusive na matança do porco tivemos a vinda daquela turma de Bragança e na outra actividade que desenvolvemos, quando fizemos o foliar, tivemos a vinda dos miúdos de Amarante que têm outra realidade muito diferente da nossa, portanto acho que só

tem convenientes o facto destas actividades serem partilhadas e divulgadas com outras crianças.» (W)

Apesar das actividades referenciadas neste depoimento serem organizadas por um colectivo de professores no âmbito do referido projecto, é interessante verificar, nesse registo, que a entrevistada (W) deixa-se influenciar pelo meio envolvente e orienta bastante a sua prática educativa em função das especificidades daquela aldeia, procura assim projectar a escola para fora de si, agarrando o que a aldeia tem de diferente, nomeadamente actividades características como a matança do porco, a feitura do folar..., é portanto notório que, particularmente, enquanto profissional, os modos de vida da aldeia não lhe são indiferente.

A vida da escola rural é fortemente influenciada e influenciável pelo contexto e pelos modos de vida das pessoas que o habitam. Esta afirmação ganha cada vez maior firmeza à medida que interpretamos as narrativas das nossas entrevistadas.

Consideramos a efectiva pertinência, dessa influência, particularmente em três dimensões¹⁰ que passamos a explicitar:

¹⁰ Esta reflexão, cruza-se com a reflexão feita no ponto 1.1 deste capítulo, relativamente à filosofia de acção subjacente às práticas educativas.

Assim, de certa forma, é uma influência que se constitui como um elemento significativo nas aprendizagens das crianças, já que ao levarem para a escola assuntos relacionados com situações que habitualmente ocorrem no dia a dia das suas famílias, como por exemplo a matança do porco e a feitura do folar, entre muitas outras, vão naturalmente, gerar discussão e reflexão sobre esses assuntos, ajudando assim à compreensão crítica e reflexiva dos seus significados. Por conseguinte, essa reflexão ao ser, partilhada e acompanhada pelos respectivos professores e por outras pessoas, que eventualmente se relacionem com esses trabalhos, ao longo deste processo certamente que as crianças ampliam o conhecimento sobre situações que habitualmente vivem, mas sobre as quais, raramente as explicações ultrapassam o conhecimento ao nível do senso comum.

O que se pretende com este tipo de influências e interacções é que a informação seja apreendida, conectada com outros saberes, devolvida à acção, para poder ser ampliada e para as aprendizagens serem, efectivamente, significativas, assim, sê-lo-ão na escola da aldeia ou em qualquer outra, da mesma forma que “a formação válida é aquela que desenvolve saberes práticos, úteis para o trabalho e adquiridos directamente pelo seu exercício” (Dubar, 1997:49).

Uma outra dimensão, em que o efeito dessa influência se faz sentir, tem a ver com a matriz que a partir daí se estabelece e que ocasiona um tipo de socialização diferente, a todos os interveniente, particularmente às crianças, mas também aos professores e à própria comunidade. É disso exemplo o depoimento da entrevistada (W), quando refere «...na matança do porco tivemos a vinda daquela turma de Bragança (...) quando fizemos o folar, tivemos a vinda dos miúdos de Amarante(...)» é uma socialização rica, porque é diversificada e gera isomorfismo entre as pessoas.

São assim reflectidos, na dinâmica da escola rural, modos de vida que enformam uma identidade própria e que pela especificidade e genuinidade, que lhes são características, os professores sabem agarrar para enriquecer as suas práticas, ao mesmo tempo que encontram no desenvolvimento do processo educativo, espaços comuns, de interacção entre o professor-pessoa. É aqui que entronca a terceira dimensão, relativamente à influência na vida da escola rural exercida pelo contexto local.

Neste ponto, a pertinência dessa influência, relaciona-se com a possibilidade dos professores desenvolverem um processo de ecoformação realizada em contexto rural, que se consubstancia, evocando as palavras de António Nóvoa, no “próprio processo de resolução dos problemas da vida da escola, na capacidade para teorizar e para encontrar as

respostas mais adequadas” (1991:73), para uma relação de aprendizagem que faz emergir as crianças e as comunidades como produtores de conhecimento. Em simultâneo, é o professor que reorganiza, define e actualiza as suas práticas.

As nossas entrevistadas têm uma ideia muito clara e muito elucidativa da escola rural. No seguimento desta reflexão achamos pertinente trazer para o texto a forma como narram essa ideia, que por sua vez nos ajuda a perceber o tipo de práticas que lhe correspondem:

«A escola da aldeia acho-a óptima para trabalhar, nós é que temos que saber lidar com as pessoas, com as crianças, com a comunidade em geral, nós é que fazemos essa escola!» (Z)

«É mais aliciante trabalhar em meio rural, as pessoas são muito mais puras, mais genuínas, ainda não aprenderam a disfarçar as emoções... enquanto que na cidade, mesmo sendo uma cidade pequena, as pessoas são muito mais reservadas muito, mais camufladas, usam mais máscaras de acordo com as situações e esse foi um dos motivos que me levou a escolher o meio rural.» (W)

«A maneira de ser de cada um, enquanto pessoa... também condiciona muito a profissão. Se o professor é colocado em determinada e faz logo uma ideia, absurda, de que é um buraco! E que não há lá nada ... que vai ser complicado passar o ano... mas se pelo ao contrário... vê primeiro como é... tenta saber o que há lá... se calhar até encontra várias e

muitas potencialidades. A nossa maneira de ser tem a sua influência para descobrir o que é uma escola rural... porque é possível, é possível aprender a gostar de trabalhar numa escola de meio rural, eu acho que sim(...)os pais é que deveriam ser mais responsabilizados pela escola, por tudo que diz respeito à escola, escola e aprendizagem, escola... processo ensino-aprendizagem, assim, o sucesso educativo será para todos.» (Y)

«Eu fui para lá sem gostar de ser professora e sem gostar da aldeia, eu iniciei... porque fui obrigada a ser professora, porque o meu pai não me deixou ir para outra coisa... mas depois comecei a gostar... mas muito mais da aldeia, tanto se gosta que eu optei pela aldeia, podia estar efectiva numa vila, mas nem sequer concorria... a minha escola é da aldeia!» (K)

O professor em meio rural tem uma forma específica de construir as suas práticas, na medida em que incorpora na acção educativa *«aspectos da vida da aldeia que eles todos os dias passam e não reparam»*, admite a sua reconstrução ao *«tirar daí ilações que nos permitam fazer a interdisciplinaridade»*, faz a articulação desses saberes com o presente *«nós é que fazemos essa escola!»* e, projecta futuros possíveis para a escola da aldeia, na qual se partilham saberes, responsabilidades, *«os pais é que deveriam ser mais responsabilizados(...)o sucesso educativo será para todos»*, inquietações e alegrias.

O processo educativo, assim definido, assenta numa “perspectiva ecológica de mudança interactiva dos profissionais e dos contextos(...)” (Nóvoa, 1991:73), contribuindo, desta forma, significativamente, para ajudar a construir uma escola em contexto rural que se deseja recriada, “uma escola necessariamente mudada nas suas práticas, nas suas atitudes, na sua cultura, na sua função social” (d’Espiney, 2001a:10). É, também, uma escola onde se ensina a aprender, o que “implica um investimento pessoal um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (Nóvoa, 1991:70).

É, ainda, uma escola onde se aprende de outra maneira, muito diferente daquela onde a aprendizagem é associada a uma pura escolarização.

Refere Philippe Perrenoud, que os professores têm uma relação própria com a cultura “nem simples consumidores nem verdadeiros criadores, mas mediadores, incitadores, amadores atentos e desejosos de partilhar as suas descobertas” (2002c:129). Entendemos que é nessa relação, muito peculiar, com a cultura da aldeia, que os professores encontram os *seus sentidos* de ser professor. Nesta perspectiva recordemos o seguinte depoimento:

«(...)há quem diga: - O que importa saber lavar ou... saber como se fazia? Se calhar não importa mas... é muito fácil através disso o miúdo escrever um texto lindíssimo(...) vem feliz para a escola, com um rico texto, porque está rico em todos os sentidos!» (K)

Pode não ser valorizado, ou até mesmo ser menosprezado o «saber lavar ou... saber como se fazia», mas esta professora sabe que pode ajudar a construir outros caminhos a partir deste, não tem necessariamente que parar no caminho por onde iniciou, mas esse pode servir de farol para ajudar à construção de futuros.

Nesta perspectiva, consideramos que é no interface da relação, entre o trabalho educativo e o trabalho social, que o professor se constrói e encontra o *seu sentido* de ser professor, simultaneamente, vai tecendo uma cultura muito própria, numa matriz de inter-relações, umas vezes tensas outra vezes cúmplices, que apenas o tempo ajuda a edificar, na certeza de que “a produção de uma cultura profissional dos professores é um trabalho longo, realizado no interior e no exterior da profissão, que obriga a intensas interações e partilhas” (Nóvoa, 1995:29).

Quando falamos em *sentidos* construídos na acção, naturalmente que nessa abordagem, está implícita uma reflexão relacionada com o perfil do professor que protagoniza a construção desses *sentidos*.

Por variadíssimas razões que não se enquadram no formato deste estudo investigar, não é qualquer professor que se questiona ou que deseja encontrar sentidos significativos na e para a sua acção de ser professor. Consideramos que existem características inerentes a determinados professores, nas quais podem estar inscritos os professores que procuram e constroem *sentidos* na e para a sua profissão. É nas palavras de José Alberto Correia, que encontramos algumas dessas características quando descreve o professor “como intelectual reflexivo, crítico e transformante, construído na reabilitação do militante pedagógico(...) constrói-se numa redefinição do trabalho docente que é inserido em colectivos de trabalho democraticamente organizados em torno de especializações flexíveis. A relação de trabalho não é exclusivamente aquela que o professor enquanto indivíduo estabelece com o aluno enquanto indivíduo, mas é uma relação construída numa equipa cuja dinâmica determina a pertinência dos diferentes saberes disciplinares e didácticos” (1994:15-16).

Ainda nesta perspectiva reflexiva sobre o perfil do professor que procura e constrói *sentidos* na e para a sua profissão, consideramos ser um processo em permanente construção. A abordagem de Stephen Stoer ao conceito de professor inter/multicultural, ajuda-nos nesta reflexão, pela diversidade e abrangência através da qual “encara a

diversidade cultural como fonte de riqueza para o processo ensino/aprendizagem; promove a rentabilização de saberes e de culturas; toma em conta a diversidade cultural na sala de aula tornando-a condição da confrontação *entre culturas*; refaz o mapa da sua identidade cultural para ultrapassar o etnocentrismo cultural; defende a descentração da escola - escola assume-se como parte da comunidade local; *conhece* diferenças culturais através do desenvolvimento de dispositivos pedagógicos na base da noção de *cultura como prática social*" (1994:19).

3. CONDENADOS A INOVAR

Defendemos um paradigma de escola rural, enformado por uma filosofia de funcionamento onde "todos podem aprender juntos, aprender com os outros e estimular a sua aprendizagem" (Guerra, 2001:62).

Assim o professor entregue à sua missão de transmitir, fielmente, conhecimentos e conteúdos definidos apenas pelos programas, manifesta-se hoje, insuficiente, desajustado e incompleto, pois apresenta um conceito de aprendizagem como "algo que nos é imposto por terceiros, como uma exigência do estado" (Whitaker, 1999:62) e, como tal, "o

professor que pretenda manter-se no antigo papel de “fonte única” de transmissão oral de conhecimentos perde a batalha” (Esteves, 1995:101).

«Aquele professora que entra e sai para ir à aldeia dar aulas, já não pode ser só isso!» (X)

O professor em meio rural preocupa-se com aprendizagens plurais, implicitamente, podemos considerar que são, também, provocadas pelas peculiares características inerentes ao meio, que o incitam, a escutar, a saber ouvir e a interpretar os sinais dados pelo local:

«(...)a comunidade que nos está ali à beira e a qualquer hora vamos ver... sei lá as cerejeiras que já estão em flor, ou as videiras... ou as ovelhas que passam(...)» (Y)

«As pessoas na aldeia até gostam de ser solicitadas. É preciso saber entendê-las, ir ao encontro delas mas... mostrando-lhes também o porquê de nós estarmos ali(...)» (Z)

Sensibilizado e vigilante para escutar o local, o professor na escola rural dialoga com o contexto, directa ou indirectamente através das crianças:

«As crianças ao se sentirem bem na escola, levam para casa algo que os pais vão entender e ficam a conhecer a professora mesmo sem terem contactado com ela(...)» (Z)

Ou através de auscultações explícitas como *«ir ao encontro delas mas... mostrando-lhes também o porquê de nós estarmos ali»*, em qualquer das situações, inevitavelmente, o professor provoca alguma aproximação entre a escola e o meio e, também, alguma reacção deste em relação à escola.

As várias situações profissionais que acontecem no nosso dia a dia, provocadas ou não, obrigam-nos a repensá-las reflexivamente, ou seja, a equacionar acções e acontecimentos do nosso passado profissional para preparar um futuro diferente, reorganizando a acção no presente.

Assim, começamos por (re)inventar estratégias para equacionar novas soluções, a experimentar novas formas e modelos de acção e, muitas vezes, é assim que inovamos e descobrimos novos sentidos para antigos problemas.

Os professores que trabalham em contexto rural, por força das próprias especificidades e riquezas que o meio rural encerra, estão, condenados a inovar, é esta a premissa para o sucesso da escola da aldeia que, necessariamente, como todas as escolas do país, precisa de se actualizar, abrindo-se ao mundo de hoje, através de novas e diferentes

metodologias e conteúdos mais aliciantes para as crianças e, também, com novos equipamentos técnicos actualizados, capazes de criar nos alunos uma nova relação com a escola e com o saber. Será este um veredicto causador de sofrimento?

Quando dizemos que os professores da escola rural estão condenados a inovar, significa que, de algum modo, a inovação pertence-lhes, está neles e não tanto no sistema educativo, são eles que estão no âmago da acção educativa e, como tal, têm o controlo do processo, pelo qual se interessam mais do que pelo produto.

Interessa, então, explicitar de que forma o processo educativo em meio rural se desenvolve e de que maneira se constitui como objecto de análise para o nosso contexto de investigação.

Existem fragilidades e constrangimentos que o professor e os alunos vivem no dia a dia da escola rural. É disso exemplo, o isolamento geográfico em que uma grande parte das escolas se situa; o baixo número de crianças; escolas que se confrontam com equipamento feito de alguns nadas e muitas boas vontades e, particularmente para o professor, o grande constrangimento que representam as grandes distâncias que percorrem diariamente para chegar à escola:

«A vida de professor não é fácil, principalmente quem não vive aqui, porque nós temos que nos deslocar todos os dias vários quilómetros. Levantamo-nos muito cedo para virmos para a escola... à partida, temos que gostar daquilo que fazemos e aprender a gostar de estar onde estamos, porque se não é muito difícil que haja essa empatia de que falei e que a escola rural, seja um meio de vida onde... onde eu me entendo bem... portanto... onde eu gosto de trabalhar!» (W)

«Os professores têm de andar muitos quilómetros para irem para as aldeias, não têm apoios nenhuns, não têm seguro profissional, como é que um professor vai à vontade trinta, quarenta e mais quilómetros... não me admira que não queiram ir para as aldeias, não é pela aldeia em si, eu penso que não é pela aldeia em si, mas sim pelas deslocações que têm que fazer e por não terem incentivos nenhuns para fazer esse trabalho. Têm que sair cedíssimo de casa, depois, mesmo que queiram fazer o horário normal, porque muitos bem gostariam de o fazer, mas também não têm possibilidade quase nenhuma para o fazer, porque não têm um restaurante onde comer, tem que ser na escola sem condições nenhuma!» (K)

Este é um retrato testemunhado pelos professores que trabalham em escolas de meio rural e é, ainda, o substracto que desassossega o presente de quem vive esse dia a dia e que provoca os professores, que os desinquieta.

Aqui, quando nasce o desejo de intervir, nasce fortalecido por uma permanente construção de possibilidades

para superar obstáculos e problemas na vida pessoal e profissional. Esse desejo de mudar nasce com o propósito de melhorar, de alterar as situações que parecem estar estáveis, tornando-as instáveis através da reflexão, do questionamento, no sentido de ousar acrescentar algo de novo, de desafiar o convencional numa permanente construção de possibilidades e de outros sentidos para a escola, criando marcas que afirmem diferentes modos de intervir e de sentir a escola e a aldeia:

«Nós somos obrigadas a ser muito mais do que a professora lá da terra, cada vez mais a escola está aberta à comunidade, (...) quando gosto de fazer uma coisa empenho-me e invento possibilidades, vou saber delas seja aonde for!» (W)

Quase todas as narrativas nos revelam que as valências do professor vão sendo cada vez mais acrescidas de diversas e mais complexas atribuições, que ultrapassam as do domínio cognitivo, neste caso, pela voz da nossa entrevistada, sentem-se *«obrigadas a ser muito mais do que a professora lá da terra»*.

Ao dizê-lo com o entusiasmo e a prontidão que a caracterizam, anuncia discursivamente a importância e necessidade do seu papel interventivo na escola como na aldeia e, para esta professora, de acordo com o seu

depoimento, o que é necessário tem que ser realizável, tal como refere, «*invento possibilidades, vou saber delas seja aonde for!*»

Inventar possibilidades em meio rural é muitas vezes usar como recurso o que existe, incluindo as próprias pessoas que, normalmente, são voluntárias e gostam de colaborar com a professora (referimos propositadamente o feminino porque a maioria são professoras) e sentem que a sua colaboração com a escola é uma valorização da pessoa.

Ainda nesta linha de, inventar possibilidades, verificamos que hoje da parte da escola há sensibilidades, diferentes, que não existiam algumas décadas atrás, no sentido de (re)valorizar as especificidades da aldeia para o campo educativo, especificidades que estão nas suas características sociais, culturais e ambientais, que fazem dela, o que efectivamente ela é, um contexto singular, embora este seja um filão que ainda tem muito para dar.

Ao se (re)valorizarem essas características, (re)qualificam-se e geram-se recursos a partir do que existe, (re)descobrimo novas potencialidades dentro e a partir da aldeia. Consideramos que são atitudes inovadoras como estas, de habitantes da aldeia e de professores, que, muitas vezes, fazem a diferença entre uma *escola instalada* na aldeia, de uma *escola da aldeia*.

A escola que se instala, isola-se no seu imobilismo e fragiliza-se, ao contrário, a escola da aldeia fortifica-se mutuamente com a aldeia, adquire assim, o duplo papel de se integrar no desenvolvimento da comunidade local, promovendo-a e, simultaneamente ser integradora da comunidade na escola.

Trata-se de uma perspectiva de ligação da escola com a comunidade local, numa visão mais abrangente da “integração do problema específico das escolas rurais nas dinâmicas locais, trata-se de integrar o problema das pequenas escolas nos horizontes de futuro, fazer dele uma crise e uma oportunidade de desenvolvimento” (Azevedo, 1996:127).

O isolamento não deixa de ser, neste contexto, um pesado constrangimento, apresentando-se, simultaneamente, como um elemento perturbador para uns, porque inibe e, aparentemente, restringe determinadas actividades, quando pensadas apenas no âmbito de escola escolarizante e curricularista, desligada do meio. Para outros, o mesmo isolamento é desencadeador de um desejo criativo, que agiganta e move os professores a ousar dizer um não ao isolamento, com a cumplicidade das pessoas, experimentando a partilha, a troca, provavelmente algo novo que rompe com a rotina das suas práticas educativas instaladas:

«Escola isolada pode ser em termos físicos ou em termos humanos, porque nós podemos ser ali o ponto principal do isolamento, ou do não isolamento, também tem muito a ver com a própria pessoa. Se nós temos a facilidade ou a abertura de trazer as pessoas... de conviver com as pessoas na aldeia, de as fazer participar nas actividades da escola e nós participarmos em determinadas actividades da comunidade, já somos capazes de quebrar um bocado esse isolamento.» (Y)

Ainda que na, efectiva, construção das suas práticas o façam de formas diferentes, é, característica comum, às nossas entrevistadas, uma vontade determinada em intervir na aldeia onde trabalham, para produzir melhorias e isso é evidente nos seus testemunhos, *«empenho-me e invento possibilidades, vou saber delas seja aonde for»*; *«somos capazes de quebrar um bocado esse isolamento»*.

No depoimento da entrevistada (Y) percebemos uma reacção mais estratégica ou seja, uma atitude diferente e estrategicamente orientada para a convivência e para uma relação mais sistemática. Assim, ao *«conviver com as pessoas na aldeia»*, está a investir na continuidade da relação, ganhando a simpatia das pessoas e interagindo com elas, também, fora do âmbito da escola ao *«nós participarmos em determinadas actividades da comunidade»* e, só depois, passa a uma fase de solicitar a cooperação, ou seja, primeiro dá e vai ao encontro de, para depois também

poder receber, é ainda, uma estratégia para conseguir a retribuição do investimento anterior *«de as fazer participar nas actividades da escola»*.

Consideramos estas acções fragmentos de inovação, que apesar da sua simplicidade podem ter um efeito multiplicador, para a desejada renovação da escola rural. São acções que também exemplificam formas possíveis de olhar e ver “o contexto rural como um terreno potencialmente fecundo para a emergência de práticas educativas que ajudem a repensar criticamente a forma escolar” (Canário, 2000:124).

Estes depoimentos transmitem-nos, ainda, a sensação de estarmos perante profissionais cujo reflexo discursivo sugere alguma experiência no âmbito do trabalho educativo realizado em meio rural:

«Para mim isso já vem de longe, já há uns anos largos que isso acontece..., eu tento sempre que possível incentivar e levar as pessoas da aldeia a participar em várias actividades... eles sabem como é a vida da escola!» (Y)

A experiência pode ajudar os professores a inflectir estratégias, ajudando-os a serem mais capazes de escolher o que não querem, mas “os professores não se tornam naquilo que são simplesmente por hábito” (Fullan e Hargreaves, 2001:53).

Uma das nossas entrevistadas, por exemplo, já sabia (através de um conhecimento de experiência feito), por antecipação, que os professores podem ser «*o ponto principal do isolamento*» quando se acomodam e não reagem, quando em vez de se assumirem como profissionais da educação, preferem, apenas ser funcionários, adoptando posturas e comportamentos adequados , quando

«a escola está lá dentro das quatro paredes, é das oito à uma... e, adeus que me vou embora, nem conheço o tio Manuel nem a tia Maria! Aí é cada vez maior o isolamento: do próprio professor da própria escola e da comunidade, porque há ali uma... separação.» (Y)

Se estes comportamentos desadequados se verificam, são os professores que estão a acentuar o factor negativo já existente. Há «*uma separação*» onde era suposto que existisse um diálogo mútuo, então, na relação ou na falta dela, entre a escola e local, inovar pode significar unir ou seja, criar pontos de contacto, espaços comuns de interacção.

A opção entre uma ou outra atitude «*tem muito a ver com a própria pessoa*», ou seja, é condicionada pela pessoa que habita nos professores que trabalham em escolas de meio rural, para quem “o ensino está ligado à sua vida, à sua biografia e ao tipo de pessoas que são” (Fullan e Hargreaves, 2001:53).

Inovar também obriga a optar, neste caso, escolher a passividade ou preferir investir na transformação e na mudança. Os que optam pela mudança estão, efectivamente, condenados a inovar. Sabemos que muitas vezes, optar, causa sofrimento, mas não temos legitimidade para responder à interrogação que colocámos no início deste ponto e que aqui repetimos. Será este um veredicto causador de sofrimento?

Concluimos que no contexto do nosso estudo, inovar encerra um conceito polissémico e, na nossa perspectiva, o professor que trabalha em contexto rural é um inovador reincidente, em vários momentos da sua vida profissional, assim acontece: quando ousa acrescentar algo de novo; quando desafia o convencional; quando inventa possibilidades; quando efectiva um desejo criativo; quando a sua acção contribui para unir, mas a marca da sua inovação, também pode estar numa atitude estrategicamente bem definida.

Do desnudar das narrativas das nossas entrevistadas, daquilo que conhecemos e do que vivemos na escola rural, não há como negar, que os professores estão, efectivamente, condenados a inovar, acreditamos que é no acto efectivo dessa inovação que a escola rural encontra a génese de um recomeço.

Nas palavras de Paulo Freire, ancoramos o nosso pensamento relativamente à reflexão que acabámos de proferir no que tem a ver com a (inter)(inov)acção do professor na/com escola rural. Assim, entendemos que o professor se entrega ao desafio de ensinar e aprender “reinventando-se a si mesmo, experimentando ou sofrendo a tensa relação entre o que herda e o que recebe ou adquire do contexto social que cria e que o recria, que o ser humano veio se tornando este ser que, para ser, tem de estar sendo” (Paulo Freire, 1996:306).

4. O PROFESSOR QUE SE (RE)CONSTRÓI NA E COM A ESCOLA RURAL

Inovar encerra um conceito polissémico, já atrás o referimos, mas entendemos ainda, que é no interior desse conceito que os professores se movem nas percepções que fazem da escola rural, ou seja, da mesma forma que inovar pode significar um momento de autodescoberta, também o professor que deseja perceber e escutar o interior da escola rural, certamente não o faz desligando a escola do seu contexto, por conseguinte, necessita de referências e de âncoras.

As referências, relativamente às quais o professor constrói a sua forma singular de ser professor e, as âncoras, que lhe servem de apoio, ambas definem bastante o grau de sedução e o poder de inovação desse professor. Consideramos que estas duas dimensões, a sedução e a inovação, são marcantes na efectiva construção de uma cultura profissional carismática, construída e desenvolvida entre as cumplicidades geradas nos contextos de vida rural.

Efectivamente a cultura profissional, particularmente dos professores, constitui uma questão ampla e complexa, longe de se esgotar em investigação. Contudo, entendemos que os discursos das nossas entrevistadas, sugerem alguns traços significativos relativamente a um tipo de cultura carismática sobre a qual vale a pena reflectirmos.

Segundo Cármen Cavaco “na entrevista biográfica é possível identificar momentos-chave ou momentos-charneira e é a partir destes momentos que se determina aquilo que foi formador para os indivíduos” (2002:48). Particularmente no nosso estudo esses momentos estão muito visíveis ao longo das entrevistas e são-nos particularmente úteis porque nos ajudam a perceber e a captar várias perspectivas na forma como as nossas entrevistadas entendem a escola rural e, como a partir dessa compreensão, nós vamos descobrindo novos detalhes na construção dos (seus) sentidos de ser professor.

Entendemos ser pertinente, para a compreensão do objecto desta investigação, sistematizar uma análise reflexiva sobre diferentes percepções da escola rural, induzidas pelas também diferentes, trajectórias biográficas das nossas entrevistadas.

Assim, apesar das entrevistadas, terem a mesma formação académica e de se narrarem em registos discursivos, que se tocam e afinam em muitas ideias, relembramos que por todas é explicitamente valorizada a comunidade e o contexto rural, no entanto, na prática, verificamos que essa valorização afere-se por diferentes entradas e firma-se em diferentes pontos ancorais.

Quando uma das entrevistadas refere:

«Trazer os pais à escola mas... nem sempre nem nunca! Eu não gosto que os pais ou familiares, andem sempre ali... na escola. Tudo tem a sua ocasião o seu momento próprio e... gosto que eles se interessem... a minha escola esteve sempre aberta à comunidade, não quer dizer que as pessoas da aldeia andem sempre na escola, mas quando são necessárias... quando o professor entende que devem ir!» (Z)

Percebemos, neste discurso, que a comunidade é vista como um importante recurso (passivo), uma vez que o espaço social partilhado, pela escola e pelas pessoas da aldeia, está bastante institucionalizado, por conseguinte, a participação apesar de útil, é bastante submissa e muito orientada (e sugerida) segundo o arbítrio da professora:

«Sempre que falo nos sectores de actividades e que tenho possibilidades chamo os artesãos... que vêm à escola com todo o agrado fazer os seus depoimentos... na altura do Natal, dos Reis, da Páscoa, com os seus saberes culturais: versos, canções, tradições que fazem parte da cultura desse povo... vêm trazê-la à escola. Claro que isso não pode ser todos os dias, senão a nossa escola passava a ser só de saberes orais e o que está realmente na base de todo o saber é o saber ler, escrever e contar... por mais que me digam a escola tem de partir do saber ler, escrever e contar! A partir daí... uma criança que sabe ler bem que entende o que lê é uma criança culta!» (Z)

Este tipo de discurso sugere-nos uma cultura profissional, que na prática pode assumir algumas formas de concretização peculiares, como por exemplo a atribuição de uma intensa valorização à dimensão da aprendizagem escolar, sendo-lhe ainda concedido um estatuto de excelência no quotidiano da sala de aula, assim, esta professora

organiza a entrada na comunidade escolhendo, estrategicamente, os pontos ancorais necessários a essa entrada, mesmo que a sua prioridade, no campo profissional, seja a de conseguir a perfeição, relativamente à operatividade da dimensão escolar, quase sempre, perspectivada no interior de um quadro bastante normativo:

«Sempre que posso... sempre que se proporciona, os meus alunos adquirem saberes novos directamente não só através dos livros, dos videogramas... mas da experiência viva.» (Z)

Esta narrativa situa a posição identitária profissional, desta professora, num quadro referencial onde Claud Dubar coloca a transação objectiva entre os indivíduos e as instituições “que se organiza à volta do conhecimento e do não-conhecimento das competências, dos saberes e das imagens de si que constituem os núcleos duros das identidades reivindicadas” (1997:118).

No, entanto, para outra professora, a comunidade pode também constituir-se como um recurso (activo) em todas as dinâmicas da escola, à qual serve de suporte,

«realizar actividades com a ajuda da comunidade onde a comunidade esteja envolvida, que sejam as pessoas a intervir juntamente connosco e não ficarmos no nosso

pedestal, mas falar com as pessoas de igual para igual, explicando sem subterfúgios, aquilo que pretendemos fazer e a partir daí trabalhar em conjunto com comunidade: pais, alunos... para mim a verdadeira escola, funciona assim!»
(W)

Esta perspectiva, apresenta a aprendizagem escolar integrada no desenvolvimento global do aluno, centrando as actividades da escola no educativo, mesmo porque,

«ao invés de os dar por um texto que vem num livro, se escrevermos esse texto baseado nas tradições da aldeia, conseguimos dá-lo à mesma e com muito maior riqueza, porque estamos a aproveitar aquilo que os miúdos já ouviram falar... eu acho que é aí que nós temos que nos apoiar... pegar e seguir o manual como um complemento...mas construirmos nós as nossas próprias histórias aproveitando a realidade que nos é oferecida pela localidade onde estamos, valorizando esses conhecimentos, essas tradições... a nossa tradição oral que é riquíssima! Portanto, nós se quisermos podemos sempre... transformar para voltar a dar.» (W)

A entrada na comunidade por via do educativo arrasta consigo a dimensão da relação, ou seja, a valorização das relações interpessoais, daí que para esta entrevistada seja

«mais aliciante trabalhar em meio rural, as pessoas são muito mais puras, mais genuínas, ainda não aprenderam a

disfarçar as emoções... enquanto que na cidade, mesmo sendo uma cidade pequena, as pessoas são muito mais reservadas muito, mais camufladas, usam mais máscaras de acordo com as situações e esse foi um dos motivos que me levou a escolher o meio rural.» (W)

Estes depoimentos, conduzem a nossa reflexão, para uma abordagem da comunidade como representação de um recurso passivo, ou de um recurso activo, ou ainda enquanto recurso interactivo:

«Há um envolvimento maior da escola e das pessoas, da comunidade... e todos temos a lucrar, porque... em termos educativos... pois se estamos a pensar em desenvolver um determinado trabalho... não nos podemos convencer que sabemos tudo e determinados aspectos da vida rural, são eles que nos dão as lições a nós.» (Y)

Consideramos que ao longo das narrativas das nossas entrevistadas estão, efectivamente, presentes três representações diferentes da comunidade rural, este facto decorre dos diferentes percurso biográficos e, por conseguinte, abrem um campo de possibilidades relativamente à construção de sentidos de ser professor em meio rural, que se manifestam, também, em diferentes perspectivas para recriar a escola rural do presente:

«Juntar quatro ou cinco escolas, não muitas... nessa zona, sem os arrancar definitivamente da localidade, definir uma programação de actividades bem feita, bem estruturada, por forma a que as crianças pudessem fazer as suas experiências... os seus convívios, desenvolvendo também determinadas actividades noutras escolas ou nesses pólos... e no entanto, um ou vários professores seriam animadores daquela aldeia daquele lugar. Valorizar a escola para o meio, mesmo o espaço-escola... não teria necessariamente que ser apenas o espaço físico da escola, poderia funcionar no edifício-escolar, mas também poderia funcionar na sede da Junta de Freguesia para os adultos, ou até na rua... conforme as actividades... o que não faz sentido é ser fora da localidade, fora do contexto. Aí os professores tinham todos colocação e aos mesmo tempo as comunidades tinham vida e não se deixavam morrer. Era assim que eu via a escola na nossa zona, eu sei que isto não pode ser um projecto para todos os lugares mas, aqui na nossa zona, na minha perspectiva era o melhor.» (K)

Ou ainda:

«Se não há crianças... lógico a escola não pode estar sem crianças. Agora... a escola também podia ser... não só para os pequenos, para as crianças, podia ter outras funções, não é? Porque nas nossas aldeias... as populações estão cada vez mais sós e com cada vez menos pessoas... por isso a escola podia funcionar com outras funções, sei lá... com outros projectos, com coisas que não só para os pequenos, isso seria de todo agradável para as comunidades das

aldeias. Os edifícios ficam por ali abandonados sem terem qualquer utilidade e, por exemplo, no meu caso não me importava nada de participar e animar em projectos diferentes. Não há pequenos... trabalha-se com os grandes e seria uma maneira de dar vida às aldeias.» (Y)

Estes últimos depoimentos têm uma vertebração de natureza pessoal e social, que manifestam uma socialização profissional que vai posteriormente anunciar uma cultura profissional muito própria.

Neste processo, longo e complexo, “a identidade social não é “transmitida” por uma geração à seguinte, ela é construída por cada geração com base em categorias e posições herdadas da geração precedente, mas também através das estratégias identitárias desenroladas nas instituições que os indivíduos atravessam e para cuja transformação real eles contribuem” (Dubar, 1997:118). É ainda na efectiva transformação pessoal e social, que os diferentes sentidos de ser professor inquietam, porque agitam, os sentidos mais conservadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações que se expõem de seguida foram reflectidas, de acordo com o nosso sentir relativamente ao estudo realizado. Não traduzem opiniões generalizáveis, por conseguinte, remetemos esta reflexão final à singularidade do estudo realizado.

Consideramos as entrevistas biográficas realizadas no âmbito desta investigação, as nossas “aliadas” no desenvolvimento do processo investigativo, com quem estabelecemos uma forte relação de cumplicidade.

Em todas existem fragmentos discursivos que nos possibilitam aquilo a que Bourdieu chama de “exercício espiritual” no qual encontramos a “felicidade da expressão”, que convoca ao esquecimento de nós, para, reflexivamente imergirmos na investida da interpretação dos seus significados.

Estas considerações finais são, em grande parte, o testemunho dessa investida interpretativa.

Propúnhamos no início desta investigação¹¹ a reflexão para o que considerávamos ser possível - traçar

¹¹ Capítulo I, ponto 1.

novos horizontes para o(s) sentido(s) docente(s) na escola rural.

Neste momento não consideramos que seja apenas uma possibilidade, expomos alguns traços dessa real possibilidade, sob a forma de sentido(s) de ser professor, que preenchem os horizontes de alguns professores que trabalham em escolas de meio rural.

A filosofia que está subjacente ao trabalho realizado por esses professores, define a matriz de construção para um projecto comum entre escola e aldeia ou vice-versa, onde o grande investimento nas relações interpessoais, é um objectivo permanente.

Assim, a construção de um sentido profissional em meio rural é um processo complexo, de intensas interacções com o contexto social, o qual forma e enforma a atitude do professor em sala de aula, por conseguinte, o professor em meio rural desenvolve uma forma peculiar de construir as suas práticas.

Relativamente ao contexto social em que essas práticas se desenvolvem, é constituído por um conjunto de potencialidades culturais, ambientais, entre outras, que fazem do meio rural aquilo que efectivamente é - um contexto singular, com direito e possibilidades a estabelecer diferentes relações com a sociedade e com o mundo. É neste quadro que abordamos o educativo face ao

rural e o educativo no rural e, é também aqui que se joga todo o potencial da escola rural.

Nesta perspectiva e, no contexto específico da nossa investigação, o elemento irradiador do processo educativo encontra-se nos modos de vida singulares, por conseguinte, é no processo e não tanto no produto, da efectiva acção que cruza o trabalho educativo com o trabalho social, que o professor encontra e constrói os seus sentidos de ser professor.

Assim, ajudar a projectar caminhos que conduzam a futuros, a partir da valorização das pessoas e dos seus saberes, pode constituir-se um sentido significativo de ser professor em meio rural. O processo de construção desses sentidos, pode alimentar a existência da escola na aldeia.

Consideramos que o professor que trabalha em contexto rural é um inovador reincidente, ainda que neste contexto de análise, inovar encerre um conceito polissémico. Acreditamos contudo, que é no acto efectivo dessa inovação que a escola rural encontra a génese de um recomeço.

O roteiro de que falávamos no ponto relativo à estruturação deste trabalho, termina aqui, mas apenas para mudar de rumo, porque efectivamente a temática que trouxemos para esta investigação merece ser mais

investigada, o trabalho dos professores, particularmente¹² dos professores que trabalham nessas aldeias de Norte a Sul deste país, está longe de se esgotar numa investigação.

Se este trabalho contribuir para o interesse de novas investigações, que conduzam, como já o manifestamos, ao aprofundar da problemática da escola rural e do trabalho aí desenvolvido pelos professores, então esta gota de água atingiu o seu estado sublime.

¹² Perdoem-nos a imodéstia, não se trata de sobrevalorizar o trabalho destes professores em relação a outros, trata-se apenas de contextualizar o estudo.

BIBLIOGRAFIA

- ABREU, Isaura (1992). Um projecto de estudo do meio com a comunidade. In: ESPINEY, Rui d' (org.) (1992). *Uma Escola em Mudança com a Comunidade*. Lisboa: IIE. (178-196).
- AFONSO, Almerindo Janela (1999). *Educação Básica e Cidadania. Dilemas e perspectivas*. Col. Polígono. Porto: Edições Afrontamento.
- ALVES, José Matias (1999). *A Escola e as Lógicas de Acção. As dinâmicas políticas de uma inovação instituinte*. Col. Cadernos do CRIAP, 1. Porto: Edições Asa.
- ALVES, José Matias (dir.) (2000). Relatório Mundial sobre a Educação. O direito à educação: uma educação para todos durante toda a vida. Col. Perspectivas Actuais/Educação. Porto: Edições Asa.
- ALVES, Rubem (2001). *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Porto: Asa Editores
- ALVES, Rubem (2002). *Estórias maravilhosas de quem gosta de ensinar*. Porto: Asa Editores.
- ALVES, Rubem (2003a). *A alegria de ensinar*. Porto: Asa Editores.
- ALVES, Rubem (2003b). *Conversas com quem gosta de ensinar*. Porto: Asa Editores.
- AMIGUINHO, Abílio (1992). *Viver a Formação – Construir a Mudança*. Col. Educa Professores. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- APPLE, Michael, W. (2001). *Educação e Poder*. Porto: Porto Editora.
- ARAÚJO, Helena Costa (1995). As professoras primarias e as suas historias de vida: das origens aos primeiros anos de vida profissional. In: *Educação, Sociedade & Culturas*, 3. Porto: Edições Afrontamento: (7-30).

- ARAÚJO, Helena Costa (1996). Precocidade e «retórica» na construção da escola de massas em Portugal. In: *Educação, Sociedade & Culturas*, 5. Porto: Edições Afrontamento. (161-174).
- AZEVEDO, José Maria (1996). *Os Nós da Rede – O Futuro das Escolas Primárias em Zonas Rurais*. Porto: Edições Asa.
- BARROSO, João (org.) (1996). *O Estudo da escola*. Porto: Porto Editora.
- BENAVENTE, Ana (1999). *Escola, Professoras e Processos de Mudança*, 2ª edição. Lisboa: Livros Horizonte.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- BOLÍVAR, António (1996). *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- BOURDIEU, Pierre (2001). *A Miséria do Mundo*, 4ª edição. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- BRUYNE, Paule; HERMAN, Jacques ; SCHOUTHEETE, Marc (1991). *Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais*, 5ª edição. Rio de Janeiro: F. Alves Editora.
- CAMPOS, Bárto Paiva (1989). *Questões de Política Educativa*. Porto: Edições Asa.
- CANÁRIO, Maria Beatriz Bettencourt (1995). *Partenariado Local e Mudança Educativa*. In: *Inovação*, vol. 8, (1e2). Lisboa: IIE. (151-166).
- CANÁRIO, Rui (1992). *O estabelecimento de ensino no contexto local*. In: CANÁRIO, Rui (org.) (1992). *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: EDUCA. (57-85).
- CANÁRIO, Rui (1995). *Escola Rural na Europa*. Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas.

- CANÁRIO, Rui (1998). Educação e Perspectivas de desenvolvimento do «Interior». In: *Perspectivas de Desenvolvimento do Interior* (1998). Lisboa: Instituto Nacional Casa da Moeda. (31-45).
- CANÁRIO, Rui (1999). *Educação de Adultos. Um Campo e uma Problemática*. Lisboa: EDUCA.
- CANÁRIO, Rui (1999). A Escola, a Crise do Mundo urbano e a Questão Social. In: *Construir uma Escola Inclusiva*. Santa Maria da Feira: Fundação para o Desenvolvimento do Vale de Campanhã. (102- 116).
- CANÁRIO, Rui (2000). A Escola no mundo rural: contributos para a construção de um objecto de estudo. In: *Educação, Sociedade & Culturas*, 14. Porto: Edições Afrontamento. (121-139).
- CANÁRIO, Rui; ALVES, Natália; ROLO, Clara (2001). *Escola e Exclusão Social. Para uma análise crítica da política TEIP*. Lisboa: EDUCA e Instituto de Inovação Educacional
- CANÁRIO, Rui; Santos, Irene (org.) (2002). *Educação, Inovação e Local*. Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas.
- CÁRMEN, Cavaco (2002). Aprender fora da escola: Percursos de Formação Experiencial. Lisboa: EDUCA.
- CHARLOT, Bernard (1994). *L'école et le territoire: nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Paris: Armand Colin.
- CHARLOT, Bernard (2000). *Da Relação com o Saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- COLLOT, Bernard (1993). Escola Rural: Uma opção. In: ESPINEY, Rui d' (org.) (1994). *Escolas Isoladas em Movimento* (1994). Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas. (61-74).
- CORREIA, José Alberto (1989). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições Asa.

- CORREIA, José Alberto (1991). *Os «lugares-comuns» na formação de professores*. Col. Cadernos Pedagógicos, 40. Porto: Edições Asa.
- CORREIA, José Alberto (org.) (1991). *Formação de Professores. Da racionalidade instrumental à acção comunicacional*. Col. Cadernos Pedagógicos, 49. Porto: Edições Asa.
- CORREIA, José Alberto (1994). "A educação em Portugal no limiar do séc. XXI: perspectivas de desenvolvimento futuro". In: *Educação, Sociedade & Culturas*, 2. Edições Afrontamento. (7-30).
- CORREIA, José Alberto (1997). *Formação e Trabalho: contributos para uma transformação dos modos de pensar na sua articulação*. In. CANÁRIO, Rui (org.) (1997). *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora. (13-41)
- CORREIA, José Alberto (1998). *Para uma Teoria crítica em Educação*. Col. Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- CORREIA, José Alberto (1999). *Relações entre a escola e a comunidade: da lógica da exterioridade à lógica da interpelação*. In. *Aprender*, 22. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre. (129-134).
- CORREIA, José Alberto; CAMELO, João (1999). *Linhas gerais para uma reflexão em torno da problemática das relações entre educação e desenvolvimento local*. In. *Aprender*, 24. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre. (88-89).
- CORREIA, José Alberto (2000). *Análise de conteúdo*. Documento policopiado.
- CORREIA, José Alberto (2000). *Educação em Portugal no limiar do século XXI: perspectivas de desenvolvimento futuro*. In: *Educação, Sociedade & Culturas*, 2. Porto: Edições Afrontamento. (7-30).

- CORREIA, José Alberto (2000). *As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos*. Col. Cadernos Pedagógicos, 48. Porto: Edições Asa.
- CORREIA, José Alberto (2001). A crise da escolarização e a construção da profissionalidade do docente. In. *Aprender*, 24. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre. (23-34).
- CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel (2001). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: Edições Asa.
- CORTESÃO, Luiza (1988). *Investigação-acção. Contributo para Análise de Possibilidade e dos Meios de produzir Inovação - O Caso da Formação de Professores*. Tese de Doutoramento. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade do Porto.
- CORTESÃO, Luiza (2000). *Escola, Sociedade. Que Relação?*, 3ª edição. Porto: Edições Afrontamento.
- COSTA, António Firmino da (1999). A Pesquisa de Terreno em Sociologia. In: SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (orgs.) (1999). *Metodologia das Ciências Sociais*, 10ª edição. Porto: Edições Afrontamento. (128-148).
- CROZIER, Michel (1989). *A empresa à escuta*. Col. Sociedade e Organizações. Lisboa: Instituto Piaget.
- DEROUET, Jean-Louis (1996). O funcionamento dos estabelecimentos de ensino em França: um objecto científico em redefinição. In: BARROSO, João (org.) (1996). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora. (61-72).
- DEROUET, Jean-Louis (2000). *L'école dans plusieurs mondes*. Paris: Département De Boeck Université.
- DOMINGOS, Ana Maria; et al. (1986). *A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- DUBAR, Claude (1997a). *A Socialização. Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- DUBAR, Claude (1997b). *Formação, Trabalho e Identidades Profissionais*. In: CANÁRIO, Rui (org.) (1997). *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora. (43-52)
- ESCUADERO, Juan Manuel; BOLÍVAR, Antonio (1994). *Inovação e Formação centrada na Escola: uma perspectiva da realidade espanhola*. In: Canário Rui e Amiguinho Abílio (orgs.) (1994), *Escolas e Mudança: O Papel dos Centros de Formação*. Col. Educa-Professores. Lisboa: EDUCA.
- ESPINEY, Rui d' (1993). *Escola Isoladas de Obstáculo a Recurso (um Projecto para as zonas rurais)*. Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas.
- ESPINEY, Rui d'; CANÁRIO, Rui (orgs.) (1994). *Uma Escola em Mudança com a Comunidade – Projecto ECO, 1986-1992, experiências e reflexões*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- ESPINEY, Rui d' (org.) (1994). *Escolas Isoladas em Movimento*. Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas.
- ESPINEY, Rui d' (2001a). *Relatório de Actividades (Julho de 1999 a Março de 2001)*. Projecto de Escolas Rurais. Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas.
- ESPINEY, Rui d' (2001b). *Plano de Actividades (Março 2001 a Junho 2002)*. Projecto de Escolas Rurais. Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas
- ESPINEY, Rui d' (2003a). *Parcerias como? Pistas para uma reflexão*. In: *ICEInfor*, 33. Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas. (4-5).
- ESPINEY, Rui d' (2003b). *Educação, Desenvolvimento e Cidadania - fundamentos de uma intervenção alternativa em Meio Rural*. In: *Educação ensino*, 28. Setúbal: Associação de Municípios do Distrito de Setúbal. (24-27).

- ESTAÇO, Isabel Maria Ramos (2000). A escola, as parcerias e a mudança: teoria e prática. Contributo de um estudo empírico. Col. Ciências da Educação, 36. Lisboa: IIE
- ESTÊVÃO, Carlos V. (2002). *Globalização, metáforas organizacionais e mudança educacional*. Col. Cadernos do CRIAP, 32. Porto: Edições Asa.
- ESTEVE, José M. (1995). Mudanças Sociais e Função Docente. In: Nóvoa, António, (org.) (1995). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora. (93-124).
- ESTEVES, António Joaquim (1990) A Investigação-Acção. In: Silva, Augusto Santos; Pinto, José Madureira (orgs.) (1990). *Metodologia das Ciências Sociais. 10ª edição* Porto: Edições Afrontamento. (251- 278).
- FERNANDES, João Viegas (2000). Paradigma da Educação da Globalidade e da Complexidade para a esperança e a felicidade dos seres humanos. Col. Aula Prática. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- FREIRE, Paulo (1993). Educação e Participação Comunitária. In: *Inovação*, vol. 9, (3). Lisboa: IIE. (305-312).
- FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto. Porto Editora.
- GAMBÔA Rosário (1999). A Educação e a Escola na paisagem Pós-Moderna de Crise. In: *Inovação*, vol. 12, (2). Lisboa: IIE. (149-161).
- GIROUX, H. A. (1986). Teoria Crítica e Resistência em Educação. Para além das Teorias da Reprodução. Petrópolis: Vozes.
- GOHN, Maria da Glória (1999). *Movimentos sociais em educação*. 3ª edição. São Paulo: Cortez.
- GONÇALVES, José Alberto M. (1990). A Carreira das Professoras do Ensino Primário. In. NÓVOA, António, (org.) (1992). *Vidas de Professores*, 2ª edição. Porto: Porto Editora. (141-169).

- GUERRA, Miguel Ángel Santos (2001). *A Escola que aprende*. Col. Cadernos do CRIAP, 21. Porto: Porto: Edições Asa.
- GUERRA, Miguel Ángel Santos (2002a). Entre bastidores. O lado oculto da organização escolar. Col. Perspectivas Actuais/Educação. Porto: Edições Asa.
- GUERRA, Miguel Ángel Santos (2002b). Uma pedagogia da libertação. Crónica sentimental de uma experiência. Col. CRIAP testemunhos. Porto: Porto: Edições Asa.
- GUERRA, Miguel Ángel Santos (2003a). No coração da Escola. Estórias sobre a Educação. Col. CRIAP testemunhos. Porto: Edições Asa.
- GUERRA, Miguel Ángel Santos (2003b). Tornar visível o quotidiano. Teoria e prática de avaliação qualitativa das Escolas. Col. Perspectivas Actuais/Educação. Porto: Edições Asa.
- HARGREAVES, Andy (1998). *Os professores em tempo de mudança*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- ITURRA, Raúl (1993). Há projectos que não acabam. *Correio Pedagógico*, Abril, 74:6.
- ITURRA, Raúl (1999). Trabalho de campo e observação participante em antropologia. In: SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (orgs.) (1999). *Metodologia das Ciências Sociais*, 10ª edição. Porto: Edições Afrontamento. (149-163).
- ITURRA, Raúl (org.) (1996). *O Saber das Crianças*. Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas.
- ITURRA, Raúl, (1994). O processo educativo: ensino ou aprendizagem? In: *Educação, Sociedade & Culturas*, 1. Porto: Edições Afrontamento. (29-50).
- JAREZ, Xesús R. (2002). *Educação e Conflito - Guia de Educação para a Convivência*. Porto: Edições Asa.
- LANDSHEERE, G. (1986). *A Investigação Experimental em Pedagogia*. Publicações Dom Quixote.

- LOPES, Amélia (2001). *Mal-estar na Docência? Visões, razões e soluções*. Col. Cadernos do CRIAP, 22. Porto: Edições Asa.
- MADEIRA, Ana Isabel; RIBEIRO, Mário (1996). Acção Educativa e Desenvolvimento Local: uma abordagem. In: *Inovação*, vol. 9, (3). Lisboa: IIE. (299-304).
- MAGALHÃES, Justino (1996). Um contributo para a história do processo de escolarização da sociedade portuguesa na transição do Antigo Regime. In: *Educação, Sociedade & Culturas*, 5. Porto: Edições Afrontamento. (7-34).
- MATOS, Manuel (1999). *Teorias e práticas da formação*. Porto: Edições Asa.
- MÓNICA, Maria Filomena (1981). *Escola e classes sociais*. Col. Análise Social. Lisboa: Editorial Presença.
- NÓVOA, António (1993). *Há projectos que não acabam*. Correio Pedagógico, 74, Abril.
- NÓVOA, António (1995). Os Professores e a sua História de Vida. In: NÓVOA, António, (org.) (1995). *Vidas de Professores, 2ª edição*. Porto: Porto Editora. (141-169).
- PAYET, Jean-Paul (2000). A Escola e a construção da Cidadania. In: SARMENTO, Manuel Jacinto (org.) (2000). *Autonomia da Escola: Políticas e Práticas*. Col. Perspectivas Actuais/Educação. Porto: Edições Asa.
- PEREIRA, Sara Marques (coord) (2002). *Memórias da Escola Primária Portuguesa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- PERRENOUD, Philippe (1995). *Ofício de aluno e Sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora
- PERRENOUD, Philippe (2001). Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades. Col. Cadernos do CRIAP, 28. Porto: Porto: Edições Asa.

- PERRENOUD, Philippe (2002a). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- PERRENOUD, Philippe (2002b). *Aprender a negociar a mudança em educação*. Porto: Edições Asa.
- PERRENOUD, Philippe (2002c). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: Edições Asa.
- PINTO, Manuel; TUDESCO, Juan Carlos; PAIS José Machado; RELVAS, Ana Paula (2000). *As Pessoas que moram nos alunos*. Col. Perspectivas Actuais/Educação. Porto: Edições Asa.
- PORTELA, José (1986). *Trabalho Cooperativo em Duas Aldeias de Trás-os-Montes*. Porto: Edições Afrontamento.
- ROCHER, Guy (1989). *Sociologia Geral - Mudança Social e Acção Histórica*, vol. 3. Lisboa: Editorial Presença.
- RODRÍGUEZ, Pedro Vicente (1995). La formación del profesorado como practica reflexiva. In: Angulo, Luis Miguel Villar (1995), *Un ciclo de Enseñanza Reflexiva. Estrategia para el diseño curricular*. Bilbao: Ediciones Mensajero. (53-88).
- SÁ, Luzia Lopes Zenha Reis e (2001). *Pedagogia diferenciada. Uma forma de aprender a aprender*. Col. Cadernos do CRIAP, 19. Porto: Edições Asa.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (1998). *O Estado e a Sociedade em Portugal (1974-1988)*, 3ª edição. Porto: Edições Afrontamento.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (1999). *Um Discurso Sobre as Ciências*, 11ª edição. Porto: Edições Afrontamento.
- SANTOS, Maria Leonor (1993). Práticas educativas familiares uma realidade multidimensional. *Noesis*, 27. Lisboa: IIE. (28-31).
- SARMENTO, Manuel Jacinto (1994). *A Vez e a Voz dos Professores Contributo para o Estudo da Cultura*

Organizacional da Escola Primária. Porto: Porto Editora.

- SARMENTO, Manuel Jacinto; SOUSA, Tomé Baía de; FERREIRA, Fernando Ilídio (1998). *Tradição e Mudança na Escola Rural. Estudo de caso*. Lisboa: ME.
- SARMENTO, Manuel Jacinto (2000). *Lógicas de acção nas escolas*. Col. Ciências da Educação, 38. Lisboa: IIE
- SARMENTO, Manuel Jacinto (org.) (2000). *Autonomia da Escola: Políticas e Práticas*. Col. Perspectivas Actuais/Educação. Porto: Edições Asa.
- SARMENTO, Manuel Jacinto (2003). O Estudo de Caso Etnográfico em Educação. In. ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, R. A. Teixeira (orgs.) (2003). *Itinerários de Pesquisa – Perspectivas Qualitativas em Sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- SILVA, Ana Maria Costa (2003). *Formação, Percursos e Identidades*. Col. Nova Era: Educação e Sociedade, 13. Coimbra: Quarteto Editora
- SILVA, Augusto Santos (1994). *Tempos Cruzados: um Estudo Interpretativo da Cultura Popular*. Porto: Edições Afrontamento.
- SILVA, Augusto Santos (1994). Alguns temas para pensar a mudança social. In: *Educação, Sociedade & Culturas*, 1. Porto: Edições Afrontamento. (105-128).
- SILVA, Augusto Santos (1998). Os projectos educativos – potenciadores de desenvolvimento local. In. *Pensar a Escola Construir Projectos*. Santa Maria da Feira: Fundação para o Desenvolvimento do Vale de Campanhã. (47-55).
- SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (orgs.) (1999). *Metodologia das Ciências Sociais*, 10ª edição. Porto: Edições Afrontamento.

- STOER, Stephen, R. (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal. 1970-1980, Uma Década de Transição*. Porto: Edições Afrontamento.
- STOER, Stephen, R. (1994). *Construindo a escola democrática através do «campo da recontextualização pedagógica»* In: *Educação, Sociedade & Culturas*, 1. Porto: Edições Afrontamento. (7-27).
- STOER, Stephen; ARAÚJO, Helena (2000). *Escola e aprendizagem para o trabalho num país de (semi)periferia europeia*, 2ª edição. Porto: Instituto de Inovação Educacional.
- STOER, Stephen R. (2000). In: Magalhães, António, M. (2000), *Nem Todos Podem Ser Doutores ?!* Porto: Profedições.
- THURLER, Mónica Gather; PERRENOUD, Philippe (1994). *A Escola e a Mudança*. Col. Cadernos de Inovação Educacional. Lisboa: Escolar Editora.
- VALA, Jorge (1990). *A Análise de Conteúdo*. In: Silva, Augusto Santos; Pinto, José Madureira (orgs.) (1990). *Metodologia das Ciências Sociais, 10ª edição*. Porto: Edições Afrontamento. (101-128).
- VIDIGAL, Luís (1996). *Testemunhos Orais na Escola – História Oral e Projectos Pedagógicos*. Porto: Edições Asa.
- VIEIRA, Cristina Rocha; RELVAS, Ana Paula (2003). *A(s) Vida(s) do Professor Escola e Família*. Col. Nova Era: Educação e Sociedade, 17. Coimbra: Quarteto Editora
- VILAR, Alcino Matos (1993). *Inovação e Mudança na reforma educativa*. Col. Em Foco. Rio Tinto: Edições Asa.
- WHITAKER, Patrick (1999). *Gerir a mudança nas escolas*. Porto: Edições Asa.
- WOODS, Peter (1995). *Aspectos Sociais da Criatividade do Professor*. In: Nóvoa, António, (org.) (1995). *Profissão Professor, 2ª edição*. Porto: Porto Editora. (125-153).

- YVES, Jean (1995). Escola Rural na Europa. In. CANÁRIO, Rui (org.) (1995). *Escola Rural na Europa* (1995). Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas. (33-47)
- ZAGO, Nadir (2003). A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, R. A. Teixeira (orgs.) (2003). *Itinerários de Pesquisa – Perspectivas Qualitativas em Sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- ZANTEN, Van Agnès (2003). La “Reflexividad” Social y sus Efectos Sobre la Investigación Cualitativa de las Realidades Educativas. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, R. A. Teixeira (orgs.) (2003). *Itinerários de Pesquisa – Perspectivas Qualitativas em Sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- ZAY, Danielle (1996). A escola em parceria: conceito e dispositivo. In: Barroso, João (org.) (1996). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora. (151-165).

ANEXOS

Vinhais, 10 de Maio 2001

**Local - Sede da Associação de Professores e Educadores de Infância de
Vinhais**

15:00H

Esta reunião realizou-se com o objectivo de reflectir e avaliar as acções educativas desenvolvidas nos dias 19 e 20 de Abril de 2001, em Vilar de Ossos e Moimenta, no âmbito do Projecto de Escolas Rurais.

Explicitando o que se pretendia com esta reunião, procedeu-se à sua gravação, com o conhecimento e aprovação de todos os participantes, no sentido de não perder nenhum dos depoimentos que fossem surgindo.

Foram lançadas algumas pistas para discussão, no sentido de colocar alguma ordem no desenrolar da discussão. As pessoas presentes foram fazendo, com entusiasmo, uma retrospectiva do que se passou, abordando pontos tais como:

De que falaram mais os alunos depois do Encontro;

O que se revelou mais importante para eles;

Enquanto professoras nestas aldeias, o que foi mais significativo durante estes dois dias;

Como foi o relacionamento com a população mais directamente envolvida;

Alterações nesse relacionamento (caso existam) após o Encontro

O que repetiam;

O que corrigiam;

Que acções foi possível continuar a trabalhar na escola;

Interacções com outros alunos e outros professores.

JC, CL, C, M, H, X, W, TR - Professoras participantes nesta reunião

TRANSCRIÇÃO

JC: Como sabem os meus meninos são os menos, tudo que seja sair para eles é óptimo, ficaram muito cansadinhos mas até o meu próprio Beto coitadinho, ainda continua a falar e só tem pena não pertencer a uma turma como a de Amarante para fazer trabalhos de grupo, os meus fizeram um desenho sobre o assunto fizeram uma pequenina composição e mais nada porque só são dois. A mãe diz que foram cansados mas muito felizes para casa. Penso que dois dias seguidos para os miúdos é muito cansativo mas, atendendo a que alguém veio de fora era o possível. Portanto acho que há mais apontar aspectos positivos do que negativos. A parte do linho gostaram todos muito também foi novidade para os meus. Foi pena os meninos não verem a ordenha mecânica. Penso que esteve tudo bem organizado.

TR: Eu grandes, grandes críticas não tenho, a não ser essa que ela já falou a da ordenha mecânica. A missa acho que esteve muitíssimo bem, as minhas crianças nunca tinham assistido assim a uma missa. O Ivan, nunca tinha visto o momento do beijo da paz, quando foi do momento da paz ficou ... "apalermado", e ficou de tal maneira extasiado com o beijo da paz, ele não beijou ninguém ele não beijou ninguém, por isso eu digo que principalmente isso valeu a pena e, esteve muitíssimo bem, o do linho esteve um espectáculo, eles fizeram uma composição colectiva, fizeram também um desenho tipo banda desenhada com as várias fases do linho, conversou-se muito acerca disso, do convívio que tiveram com os meninos de Amarante, o estranho que achavam a

pronúncia deles, principalmente isso. Na Moimenta a ordenha das vacas é coisa que eles estão acostumados a ver, lembro-me de um miúdo de Vilar de Ossos que estava sentado no muro e diz assim: "Oh! olha que esta, parece que nunca viram ordenhar uma vaca ." O foliar estava uma delícia.

CL: Eu não esperava assim um lanche da escola do Penso...

C: As crianças conviveram com outras crianças de um meio diferente, sobretudo isso, e elas também se aperceberam disso, que eram crianças do meio urbano e que elas eram crianças do meio rural isso deu bem para ver essa diferença e gostaram.

EM: Eu acho que tanto um dia como o outro esteve óptimo nem pensamos que as mães participassem tanto, porque havia aquela indecisão, mas elas colaboraram, trabalharam e acho que não podiam fazer mais! Estiveram sempre disponíveis. Foi pena o espectáculo da noite não ter sido durante o dia para estar todos presentes, estiveram muito bem os meninos da Moimenta! ,a Paula a D. Judite e a freirinha que os ensaiou muito bem.

EM: Ainda hoje a minha Magda a minha pequena começou a cantar a canção que cantaram lá à noite, ela e a D. Graça.

H: Tudo bem não alterava nada.

C: Na escola até leram um artigo que foi publicado no jornal "Voz do Nordeste" tivemos acesso a esse jornal e foi lido em voz alta para todas as crianças saiu uma reportagem que explicava em pormenor o trabalho realizado no 19 e 20, ficaram muito contentes em ver que vinham no jornal, nunca tinham visto o nome deles no jornal abriam os olhos para ver se, se viam na fotografia.

X: Em relação às actividades do 19 e 20, eu falo por mim e pelos meus alunos. Eu também adorei, não conhecia a Moimenta, só conhecia a entrada, tinha estado lá uma vez mas não conhecia aquelas coisa todas, adorei conhecer as casas do Parque nem sabia que existiam e são espectaculares, adorei aquela oportunidade que tive de ir com vocês, por exemplo os moinhos eu adorei ir aos moinhos, foi muito positivo não só para eles mas também para mim, eles ficaram eufóricos, não são crianças que se manifestem muito, até são muito caladas e muito quietas, mas adoraram embora chegassem cansadas, porque foram dois dias, mas fora isso, gostaram muito. As coisas que foram só para alguns, entre aspas, naquela parte da noite devia ser para todos, essa parte que vocês tiveram o privilegio essa parte da noite devia ser programada para toda a gente ver porque se os alunos se vêem pouco, se são muito quietos, ao ver outras crianças, a actuar e a fazer determinadas coisa, se calhar é uma forma de eles se motivarem a fazer e a conviver... são pontos negativos na positiva... não é uma critica destrutiva de futuro todos participam apesar de nós professores termos ainda mais trabalho, porque vamos ter as crianças junto de nós , mas se calhar quando se prepara uma visita, uma saída, à partida se entramos é para ter trabalho. Quando chegamos à escola e conversamos sobre isto e eu lhes contei que houve mais actividades eu notei que eles próprios apesar de se manifestarem pouco, ficaram com pena de não ter visto. Quanto ao lanche no Penso, acho que correu bem, eu fiquei espantada com a participação dos pais ... disseram que tiveram pena que não tivesse sido aberto a toda a aldeia ... ai a culpa também foi minha, eu não sabia à partida como é que as coisas iriam correr, à partida estava com o pé atrás, com medo, também não falei, eles também não, ninguém falou e no fundo... foi uma coisa que eles manifestaram comigo.

JC: Quem conheça as pessoas do Penso, elas mudaram o seu comportamento .. para conviver com outras pessoas é-lhes difícil. Foi uma das coisas que a mim me impressionou porque à partida vocês falavam (...) e depois foi extraordinário.

X: Ficaram muitíssimo contentes assim como o Presidente da Junta ficou felicíssimo, a aldeia fica lá no fundo, só se vai lá de propósito, não é uma aldeia que fique de passagem, como eles naquele dia viram o largo da aldeia cheio, o que disse o Presidente da Junta foi que ficou emocionado de ver tanta criança porque numa aldeia que tem tão poucas e ver ali tanta criança a correr para a frente e para trás mexeu um pouco com a sensibilidade dele.

TR: Não vês que havia ali o tronco da vaquinha estava lá um miúdo e diz o Dulcínio: "Queres ver que eles não sabem para que serve aquilo?" E diz-lhe o Dulcínio: "Então meninos para que serve isso?" E ele respondeu "A mim também me queria parecer que isto servia para alguma coisa."

X: Quanto às actividades prolongadas na escola fizemos uma composição colectiva e uma carta cheia de boa disposição e agora ficamos à espera da resposta.

W: Isto tem muitos pontos positivos deu muito trabalho envolveu muita gente, não foi difícil motivar as pessoas de Vilar de Ossos e quando se empenham, empenham-se efectivamente! Houve uma falha em relação ao espaço para o almoço, já reuni com as mães e já falamos nisso. Em relação às pessoas que trabalharam imenso em Vilar de Ossos, antes pouco ou nada as conhecia e agora digamos que as fiquei a conhecer melhor. Elas agora tratam-me de maneira diferente e isso é bom! Nunca me trataram mal, mas agora digamos que estou mais próxima delas, já não sou só a senhora professora, já estou ali de igual para igual. Para o ano vou embora isto é uma chatice ... os meus garotos, para eles foi o melhor do mundo adoraram tudo que fizeram em Vilar de Ossos as actividades na Moimenta, embora... olha agora mugir uma vaca! até parece que nunca vimos. Foi o teu Fábio? pergunta a Jacinta. Eu também nunca tinha vista diz a Teresa, eu já tinha visto mugir ovelhas vacas não.

W: O local escolhido para eles dançarem foi espectacular, aquele jardim é uma pena estar como está, devo acrescentar que ali a menina Fátima rebentou com a torneira.

FA: Eu vi aquela torneira já tão antiga tão velha que disse, deixa ver se isto ainda funciona...

W: Antes da festa eu pedi encarecidamente limparem o jardim! E de facto limparam-no para aquele dia... o que para mim foi uma vitória. Em relação à Moimenta eu adorei os moinhos. Os meus miúdos continuam a falar com muito empenho querem saber quando lhes levo o filme e as fotografias, viram-se na TV e todos gravaram. Eles queriam repetir querem voltar a fazer, os de 4º ano dizem que têm pena no próximo ano já não andam a estudar...

M: Faço minhas as palavras de todas.

FA: Os meus alunos adoraram os dois dias gostaram dos buxos de Vilar de Ossos e do ciclo do linho, na Moimenta gostaram muito daquela casa típica em granito em frente ao restaurante, gostaram muito de ver a flor do linho que não conheciam só dizem que também gostavam de conhecer Amarante.

W: Eu sempre achei que seria assim, aliás, eu quando me meto numa coisa é para que tudo corra o melhor possível, e então eu não me preocupo... que dizer às vezes tenho que me preocupar porque o meu marido tem muitos problemas de saúde e eu

também estou um bocado dependente dele, de qualquer forma, eu meto-me de cabeça e procuro que as coisas saiam o melhor possível. Em relação à Quinta da educação, se é que isto tem pernas para andar, e nós já vimos que tem, eu prevejo a Quinta da Educação nuns moldes ligeiramente diferentes, a Quinta da Educação não pode ser apenas dois dias tem que ser no mínimo uma semana, e esta semana tem que englobar não só a componente lúdica, ou cultural, ou enfim... mas também a componente do conhecimento ... cognitivo e então, eu vejo a Quinta da Educação assim.

TR: O ano passado, desculpa lá interromper-te, o ano passado falou-se nesse sentido, até se falou nessa semana os miúdos que viriam de fora, iriam à escola ... nós seríamos professoras dos nossos meninos mas também dos outros.

W: É essa a minha ideia, essa é a minha ideia.

M: Mas depois lá está a destabilização da classe, é preciso contar com isso...é que a gente recebe ... eu lá nisso não estou bem, bem de acordo, eu agora nem queria falar porque estou na aposentação eu deveria estar calada , mas já viu o que é nós recebermos um aluno dum colega que naquele dia faltou, ou dois alunos ou três alunos, realmente aquele aluno depois vai ser o centro das atenções dos outros, acaba por aquele não ter proveito porque realmente está deslocado, e os outros também não têm proveito porque está ali um aluno que não pertence à mesma turma, porque é verdade olhe que aqui fala uma experiência já de há longos anos e olhe que realmente isso não dá grandes resultados e se nós vamos muito nestas coisa acabamos por ter alunos que entram nas universidades e dão erros como portas, querem fazer problemas e não sabem, querem fazer equações e não sabem resolvê-las, olhe que é muito difícil isso, eu parece-me eu parece-me...

TR: A D. Maria José fala já com uma experiência, eu estou a começar mas acho pelo menos experimentar, fazer a experiência, ver porque as coisas às vezes podemos pensar que são de determinado modo e depois até acabam por ser diferente.

M: Nem oito nem oitenta.

W: Olhe, D. Maria José, eu já vivi essa experiência, portanto, nós vivemos essa experiência com meninos do desporto escolar , então durante uma semana uma turma veio do Algarve e foi uma turma da Serra da estrela para o Algarve e durante a manhã ou durante a tarde depende da turma em que foram integrados tinham aulas curriculares normais e durante a tarde ou manhã faziam actividades de âmbito desportivo e cultural e garanto-lhe que nunca mais eles vão esquecer isso e não deixaram de ter as aulas e deram o programa que tinham que dar durante aquela semana.

TR: Com estes encontros as pessoas aprenderam a valorizar mais a própria escola.

X: A própria professora que já não tem o valor que tinha a tradição já não é o que era.

TR: Aquela professora que entra e sai para ir à aldeia dar aulas, já não pode ser só isso!

JC: Lá está o que dizia a Mara que as pessoas da aldeia estão a vê-la de outra maneira.

X: Nós temos de nos convencer, hoje em dia, cada vez mais a escola é diferente... mais aberta... com mais actividades extra escolares, fora das paredes da escola e isso também é aprender! É um aprender de forma diferente.

W: Nós somos obrigados a ser muito mais que a professora lá da terra, cada vez mais a escola está aberta à comunidade e... é à comunidade que nós vamos buscar as aprendizagens que os miúdos vão desenvolver e ampliar.

M: Mas nunca deixemos de ser a professora de lá da terra!

W: Nunca, eu vou ser professora sempre em toda a minha vida , mesmo reformada.

FA: Estes encontros são muito bons é tudo muito bonito só que os programas são extensos demais nós chegamos a meio do ano e o programa ainda ... onde é que ele anda.

TR: Muitas vezes nós podemos estar dentro de uma sala de aula, as crianças estarem ali as cinco horas direitinhas e sem fazer nada! Assim como muitas vezes podemos vir cá para fora com elas e, podem aprender muito! É preciso nós articularmos estas coisas.

Entrevista realizada em Vilar de Ossos, concelho de Vinhais, às 19:00h do dia 30 de Julho de 2001.

(W) - entrevistada

(M) - entrevistador

TRANSCRIÇÃO

M: Quantos anos do teu percurso profissional foram vividos em meio rural?

W: Eu comecei a trabalhar em 82/83 e até 89/90 trabalhei no meio rural com excepção de três anos em que estive na cidade, portanto em Bragança, depois estive nove anos no Desporto Escolar e agora regresssei à base, portanto e por opção eu escolhi uma escola do meio rural para recomeçar a minha actividade docente, eu podia ter ido para Macedo, que eu apanhava em Macedo na cidade, e não quis, fiz o meu concurso de maneira a que ficasse em Vinhais, concelho de Vinhais no meio rural.

M: E porquê no meio rural?

W: É mais aliciante trabalhar em meio rural, as pessoas são muito mais puras, mais genuínas, ainda não aprenderam a disfarçar as emoções... enquanto que na cidade, mesmo sendo uma cidade pequena, as pessoas são muito mais reservadas muito, mais camufladas, usam mais máscaras de acordo com as situações e esse foi um dos motivos que me levou a escolher o meio rural.

M: Porque é que tu dizes que as pessoas nas aldeias são mais autenticas, não aprenderam ainda a usar máscara, que atitudes por parte delas te levam a verificar isso?

W: Digamos que se dão, as pessoas em meio rural de maneira geral, dão-se quando falas com elas, elas têm um sorriso um... acolhimento diferente, convidam-te logo para ir a casa, não é!... e dizem: - Ó senhora professora quando quiser quando precisar de alguma coisa é só... é só entrar, nem sequer precisa fazer mais nada: - Olhe quer que lhe leve um cafézinho, olhe diga lá então... veja lá se precisa de alguma coisa. Interessam-se por nós, interessam-se pelo nosso bem estar e... não são metedidas, não é... mas se por ventura lhes chega aos ouvidos que na nossa vida... portanto há algum problema de saúde interessam-se verdadeiramente, genuinamente por ele e perguntam sempre que nos encontram: - Olhe então como vai o seu marido? E a sua sogra está melhor? Portanto e... na cidade já não é... sei lá... claro há excepções obviamente, também não posso dizer que as pessoas da cidade são... máscaras autenticas, que não são, mas... mas já são mais metidas consigo mesmas, portanto tentam viver a sua vida de maneira a tirar dela, das atitudes que tomam, consequências benéficas para a resolução dos seus problemas.

M: Das tuas palavras depreendo que de facto aqui há uma cultura que é diferente. Identificas-te com esta cultura rural?

W: Vamos ver... eu sou... eu nasci numa aldeia, não vivi lá muito tempo... a minha vivência é citadina, numa das maiores cidades do mundo, que é S. Paulo onde estudei e vivi acho que os anos mais importantes da minha vida, porque foi aquela fase portanto... da infância e a adolescência, portanto até, até uma pessoa se tornar adulta, não é... e então a minha vivência é essa, do corre, corre constante portanto... de tu saíres de manhã cedo e voltares para casa de noite escuro, de não teres tempo de

estares com os amigos... e só ao fim-de-semana aliviaries um bocadinho e encontrarestes com eles, e... quando cheguei cá, quando regresssei, isto para mim foi o... o paraíso, portanto foi...o encontra-me, primeiro com esta beleza que eu acho que é lindíssima a paisagem é esplendorosa, e depois com a abertura das pessoas, com o acolhimento das pessoas, com elas meterem-te no coração, não é, e... entregarem-se algumas sem reservas.

M: Esse acolhimento, estás a referi-te, concretamente, às aldeias por onde tens passado?

W: Sim porque eu quando cheguei... em Bragança e mesmo em Vinhais... pronto! isto é a minha vida particular eu não sei se aqui tem algum fundamento estar a referi-la, mas... senti algumas dificuldades de adaptação porque sentia-me incompreendida, e... como eu falava com sotaque, não é, eles... talvez tivessem uma ideia muito negativa das mulheres brasileiras e eu vim sozinha portanto, sem pai nem mãe, claro e... senti bastante, chorei muitas lágrimas nos primeiros tempos porque foi muito difícil adaptar-me... e na aldeia quando eu comecei a trabalhar senti-me absolutamente apoiada, portanto as pessoas achavam graça, achavam muito engraçado o meu sotaque e, e ficavam embebidas a olhar para mim, portanto e a ouvir-me falar, e diz que gostavam de muito de me ouvir falar... e eu fui colocada numa aldeiazinha portanto na Lomba, em Vinhais, que é Vale de Frades. Receberam-me, fiquei lá em casa de uns senhores, receberam-me como filha, fiquei lá a viver durante o período todo em que estive lá, portanto eu estive lá no primeiro ano e no segundo ano, o meu segundo ano de trabalho foi todo em Frades, portanto... eu voltei porque adorei estar lá e... e pronto acolheram-me de tal forma que de certa forma compensaram a saudade que eu tinha da minha mãe do meu pai dos meus irmãos e o meu isolamento porque realmente uma rapariga novita ainda, meter-se numa aldeiazinha pequenina... sair de uma cidade que tem neste momento 17 milhões de pessoas, e realmente eu senti-me... claro não vou dizer que esqueci tudo, mas senti-me apoiada, bastante apoiada.

M: Olha e então, reportando-nos a esses anos e até mesmo a este ano que estiveste em Vilar de Ossos, alguma vez te sentiste só na tua escola?

W: Vamos lá ver... ah... eu gosto imenso das crianças, não é?... portanto só não me senti, senti que tinha poucos recursos, ah... senti é... que talvez se tivesse uma escola maior com colegas e com mais alunos poderíamos desenvolver um tipo de trabalho que só com 7 alunos e um professor é mais difícil de realizar, não é, mas sozinha, sozinha não sozinha nunca me senti, agora... gostei bastante sempre das actividades que desenvolvemos ao longo, ao longo do ano e em conjunto com os outros colegas e com os alunos deles.

M: Mesmo não te sentindo só, sentiste alguma vez necessidade de sair para fora da escola?

W: Ah!... saía muitas vezes com os meninos.

M: Para a aldeia, dentro da aldeia ou para fora da aldeia?

W: Dentro da aldeia e portanto e campo, sim isso, mas isso faz parte... eu gosto de trabalhar assim, acho que às vezes ensinamos mais saindo do que fechadas dentro de quatro paredes, não é?

M: E achas que a aldeia pode oferecer alguma coisa no aspecto educativo?

W: Eu acho que pode oferecer imenso, sei lá... eu acho que pode oferecer tanto como, como se demonstrou pelas actividades que desenvolvemos, não é, além do

aspecto ah!... bem isso para os miúdos não é novidade, eles conhecem e sabem a vida que se faz aqui sabem a realidade que têm e que vivem no dia a dia, agora eu!... posso dizer que aprendi imenso, eu!, também o facto de... como é que eu hei-de dizer, de alertar as crianças para determinados aspectos da vida da aldeia, que eles todos os dias passam e não reparam, tirar daí ilações que nos permitam fazer a interdisciplinaridade com todas as matérias acho que é fundamental, não é metido dentro de quatro paredes que um professor consegue os melhor resultados!

M: Então qual achas que deve ser o papel do professor nestes contextos?

W: O professor deve ser um dinamizador, educador, um elo de ligação entre a entidade educação e a realidade que nos envolve, devemos chamar sempre a comunidade para a escola, não pensarmos que somos a autoridade e lá na nossa escola mandamos nós, sem interferências... isso não! Isso não funciona.

M: O que é para ti chamar a comunidade para a escola?

W: Realizar actividades com a ajuda da comunidade onde a comunidade esteja envolvida, que sejam as pessoas a intervir juntamente connosco e não ficarmos no nosso pedestal, mas falar com as pessoas de igual para igual, explicando sem subterfúgios, aquilo que pretendemos fazer e a partir daí trabalhar em conjunto com comunidade: pais, alunos... para mim a verdadeira escola, funciona assim!

M: Eu sei que tiveste esta experiência, este ano, envolveste muitíssimo as pessoas da aldeia e elas colaboraram de uma forma excepcional como tu sabes e como foi visto por todos. Diz-me, quando tu solicitaste, por exemplo ao Sr. Daniel para ele fazer a representação do ciclo do linho, como é que ele reagiu?

W: Feliz, ficou feliz!

M: Ficou surpreso como é que ele se manifestou?

W: Primeiro ficou feliz porque era uma coisa que ele tinha efectivamente vontade de fazer, ele tem as coisas em casa e interessa-se por essas coisas e ficou contente quando eu lhe falei, mas também depois referiu que: - Olhe Sr.^a professora é pena que nem todos sejam como a Sr.^a professora e é pena que não volte para cá para o ano, se não voltar, porque... se voltasse nós até éramos capazes de revitalizar o rancho que cá tivemos... e claro que isso deixou-me a mim muito, muito feliz também, portanto eles apanharam a ideia com mais força ainda do que eu!

M: Alguma vez notaste algum receio da parte deles, receio de falhar?

W: Há sempre... - Ó Sr.^a professora, e se agora não sai bem? e eu... - Oh! Sr. Daniel sai, vai ver que sai tudo lindamente não se preocupe que vai correr tudo muito bem. Ah... pronto, claro que há! há um certo receio porque eles querem dar o melhor.

M: E da parte dos miúdos, o facto verem pessoas daqui da aldeia a contribuir com os seus saberes e a sua cultura, na escola ao lado da professora?

W: Os miúdos estavam eufóricos, portanto para eles isto foi óptimo... eles estavam a ensaiar lá na garagem do Sr. Daniel... nem jantavam... queriam era ir para lá ensaiar, queriam aprender a dançar e ficavam lá até à meia noite, eu vim várias vezes e ficava lá com eles.

M: O quotidiano dos teus alunos alguma vez condicionou ou orientou o tipo de prática pedagógica que tu fazes?

W: Portanto... o facto de viverem numa... numa aldeia?

M: Se tens em conta as vivências deles?

W: Claro! Claro. Se nós temos um meio tão rico e o desaproveitamos, eu acho que é ser pouco inteligente! Há que tirar partido das actividades que eles desenvolvem... das tradições..., tirar daí ilações para desenvolver o programa que temos que dar, eu procuro sempre que possível fazer isso e incentivar as pessoas a continuar determinadas práticas. Tinha uma aluna que a mãe ao invés de matar o porco comprava a carne e fazia o fumeiro. Agora já diz: - não, nunca mais faço... eu vou a partir de agora criar e matar.

M: Nessa perspectiva achas que é importante existir harmonia entre o saber da escola e a vida dos alunos?

W: Sem dúvida nenhuma, aliás a vida dos alunos ah... condiciona a sua aprendizagem, não é! nós sabemos que se um aluno tem uma vida muito difícil uma vida falha de carinho, uma vida cheia de trabalho, na escola não pode ter os mesmos resultados que uma criança com as condições senão óptimas pelo menos boas não é! e nós não podemos nunca abdicar de conhecer a vida deles, sei lá... o ambiente familiar tudo, tudo, tudo, porque isso condiciona a aprendizagem de uma maneira que... que pode ser... sei lá!... que é primordial, digamos assim, se uma criança não tem em casa o apoio que deve ter, se tem um ambiente familiar degradado, a não ser que seja uma excepção!... não pode ser um bom aluno ou, ou tem mais dificuldades que outro.

M: Sei que este ano tiveste 7 crianças, como foi essa experiência?

W: Ora bem, eu considero que quantos mais alunos houver há uma maior riqueza, não é! de... vivências eu, com 7 alunos portanto não me posso queixar, agora... não me posso queixar muito, porque é mais trabalhoso para nós, porque nós temos que preparar ao invés de um programa, portanto temos que preparar quatro programas, se temos alunos de 1º, 2º 3º e 4º anos temos muito mais trabalho embora sejam poucos alunos, não é! portanto... eu achava que por um lado é muito bom que houvesse mais crianças com mais vivências, que se pode explorar melhor portanto, agora... por outro lado... eu acho que tirá-los do seu meio, do seu meio ambiente, do que já se falou não é! de concentrar crianças numa determinada localidade, retirá-los do seu meio ambiente é prejudicial para eles, porque sentem-se desenraizados eu sei bem o que isso é! por isso... eu sei lá... é uma faca de dois gumes.

M: Mas concretamente a aldeia pode oferecer coisa, neste aspecto, tu já falaste de algumas, que eventualmente poderão fazer face ao facto de serem poucas crianças, sair da escola por exemplo?

W: Sim e nós trabalhamos nesse âmbito. Este ano tiveram muitas vivências, não se limitaram a estar encerrados dentro da escola com a professora: tiveram muitos contactos com outras crianças, inclusive na matança do porco tivemos a vinda daquela turma de Bragança e na outra actividade que desenvolvemos, quando fizemos o foliar, tivemos a vinda dos miúdos de Amarante que têm outra realidade muito diferente da nossa, portanto acho que só tem convenientes o facto destas actividades serem partilhadas e divulgadas com outras crianças.

M: Tendo em conta tudo aquilo que já foi dito e algumas coisas ainda te ocorram, achas a escola da aldeia uma escola complexa?

W: É! ora bem ah... o facto de... uma pessoa estar numa aldeia com meia dúzia de crianças, ou menos, porque infelizmente no concelho de Vinhais isso é, é a realidade não é excepção, ah... digamos que limita, em termos de aprendizagem ah... limita a riqueza das aprendizagens, não foi o caso este ano. No meu primeiro ano de

trabalho, eu posso dizer que também não foi o caso porque eu quando gosto de fazer uma coisa empenho-me e invento possibilidades, vou saber delas seja aonde for, e... isso na minha primeira escola, agora, nesse ano eu corri ah... 5 escolas, o primeiro ano de trabalho eu corri 5 escolas, e a realidade que eu encontrei em Frades foi... uma realidade única, que eu já não encontrei nas outras escola por onde andei, e então eu senti imensas dificuldades em algumas, embora tivesse pouquíssimos alunos, mesmo porque... eu sentia-me desenquadrada, não é... ah... era completamente diferente das vivências que eu tinha, portanto... eu não tinha aquelas vivências, para mim foram, foram um descobrir completo e total!

M: Pelas outras aldeias por onde foste passando, sentiste na mesma esse descobrir ?

W: Senti, senti e cada uma delas era diferente da outra, e na ultima... senti-me pessimamente! é uma aldeia muito especial ah... porque a vivência das pessoas é mais citadina, talvez... as pessoas trabalham... funciona mais ou menos como um dormitório e digamos que também já há muita... muitas influências da cidade... e as pessoas acabam por se tornar mesquinhas e... mesquinhas e... não é orgulhosas do orgulho que nós conhecemos, que é o orgulho de ser transmontano, mas orgulhosas de... eu sou mais importante do que tu porque eu trabalho, na vila ou na cidade e eu ganho o meu vencimento e vivo bem! e tu és obrigado todos os dias de sol a sol labutar e sujar as mãos, portanto etc... eu senti, eu detestei estar nessa ultima aldeia, por acaso eu nunca ponho no meu concurso... mesmo as crianças estavam de tal forma... ah ! e outra coisa que é muito grave! ... as crianças estavam habituadas, acho que eram 14, só entendiam a linguagem do bater... a realidade que eu encontrei era uma realidade de revolta muito grande, de revolta muito grande!

M: Será o professor quem ajuda a construir determinado sentir das pessoas da aldeia pela escola ?

W: Sem dúvida nenhuma, eu acho que sim, porque eu, eu estive dois meses naquela aldeia portanto já no final do ano lectivo, digamos que quando eu cheguei, eu já pouco podia fazer... mesmo assim eu interagi bastante bem com as pessoas que viviam perto da escola, coisa que já não consegui na totalidade, eu que faço sempre para que isso aconteça... interagir com os pais de alguns alunos...

M: Uma vez que já tiveste vivências muito diferentes em escolas rurais, se eu te pedir para definires a escola rural, como é que o farias?

W: Uma escola rural dependendo da sua localização é... mas isso também não é linear ah... pode ser um paraíso onde ainda se sente a genuinidade das pessoas, portanto em que as pessoas ainda não têm os vícios ah... da globalização, já que falamos em globalização ah... outras há, infelizmente, que vão perdendo os seus valores, que vão perdendo as suas tradições e que até são capazes de dificultar a vida ao professor que é lá colocado, e isso porque a mobilidade docente é muito grande! E nós estamos aqui este ano e para o ano não sabemos onde é que vamos ficar, eu nunca tive o gosto o prazer de estar dois anos na mesma escola, eu já trabalho há 19 anos e por aí já se vê! ah... agora também... aqui tem muita influência na definição de uma escola rural a empatia do professor com a comunidade, portanto o facto de o professor querer estar ali, porque quer estar ali! E não se coloca no seu pedestal, e dizer eu sou o professor e o resto... acabou, aqui mando eu e o resto não importa, também influencia a que as pessoas nos recebam, nos aceitem e nos acarinhem, ou não!

M: De quem deverá partir o mote para se começar a desenrolar essa empatia?

W: Do professor! o professor é a peça chave em todo este processo! E não devemos, nunca, esquecermo-nos disso nem descurar o aspecto humano que é importantíssimo! Não é pelo facto de eu ter uma vivência que talvez pouca gente tenha, que eu me vou colocar acima dos outros, não tenho esse direito, as pessoas todas elas merecem o meu respeito e ser tratadas com toda a dignidade, sejam elas lavradores, ou doutores, engenheiros, ou sei lá... eu procuro tratá-las da mesma forma que eu quero que me tratem a mim, com respeito, com carinho, porque só assim eu acho que conseguimos tirar daí os melhores resultados, porque a vida de professor não é fácil, principalmente quem não vive aqui, porque nós temos que nos deslocar todos os dias vários quilómetros, levantarmo-nos muito cedo para irmos para a escola... à partida temos que gostar daquilo que fazemos e gostar de estar onde estamos, porque senão é muito difícil que haja essa empatia de que falei e que a escola rural, seja um meio de vida onde... onde eu me entendo bem... portanto... onde eu gosto de trabalhar!

M: Achas que é possível aprender a gostar a trabalhar em escolas nas aldeias?

W: Sem duvida nenhuma, eu acho que isso depende de nós... nós nos convenceremos, ou não, não é... não é porque eu quero trabalhar na cidade, eu não quero trabalhar na cidade! Se calhar trabalhar na cidade, obviamente que eu vou trabalhar como sei... irei dar o meu melhor, embora nem sempre se consigam os melhores resultados mas isso depende também de vários factores.

M: Podemos associar o mundo rural a um espaço agrícola?

W: Não, trabalhar numa aldeia hoje não é limitarmo-nos a ver as pessoas como trabalhadores agrícolas que sujam as mãos na terra e que andam com as botas e com os sapatos sujos, de maneira nenhuma!... uma aldeia não são hortas, vinhas, soutos... uma aldeia tem tudo isso, mas... o mais importante são as pessoas que lá vivem... e essas pessoas têm tanto, tanto para ensinar! Se nós quisermos aprender, se nós formos até elas e se nós nos mostrarmos disponíveis para aprender... eu acho que podemos enriquecer, tem enriquecido a minha vida e têm contribuído para o meu crescimento... e têm... e só se uma pessoa estiver de pé atrás e disser assim, não eu não gosto, eu não quero ir para lá eu não gosto de trabalhar ali porque no Inverno eu vou sujar os pés e não sei quê... portanto se nós estivermos assim de pé atrás, nós nunca conseguiremos apreender a riqueza os valores que eles têm para nos ensinar.

M: É difícil chegar a essas pessoas?

W: Não, é muito fácil, é só que haja da nossa parte vontade e entrega, e nunca subestimar os outros porque eles... eles são... eu da agricultura não sei nada não é! eu de tradições, tradições que são riquíssimas não sei nada, tento saber! agora, uma coisa é o que eu leio e outra coisa é o que eles me dizem, é o que eles me transmitem e além disso, portanto não é só, não são só as tradições, não é só ah... o trabalho a forma como vivem, portanto o seu dia a dia, mas, o calor humano que eles põem quando descobrem que tu até estás receptiva para receber o amor, que por ventura eles te possam dar, não é!

M: Eles sentem necessidade dessa entrega por parte do professor, de serem mais valorizados? Qual será aí o papel do professor?

W: Eu penso que sim porque ainda estou a ver o brilho no olhar das pessoas que me ajudaram, quando lhes foi solicitado que participassem naquelas actividades... do ciclo do linho e das danças tradicionais em Vilar de Ossos, eles sentiram que não estão ali esquecidos e abandonados ao seu destino, mas que podem e devem intervir, mostrar aquilo de que são capazes, porque... nós é que por vezes não tentamos descobrir as

suas potencialidades... mas se tentarmos, se nós nos abirmos descobrimos imensas coisas... eu gosto imenso de escrever e escrevo histórias para os meus meninos sobre determinados temas e para determinados assuntos aproveitando portanto...esses valores locais.

M: Achas que tem sido valorizada essa tradição oral?

W: Não, quer dizer agora começa, começa porque também é moda... acho que isto funciona mais ou menos por modas... começa-se a dar algum valor e também a tentar... conhecer as nossas tradições para... tentarmos preservá-las e não nos tornarmos apenas um, um único ser portanto todos iguais, porque a estandardização está cada vez mais acentuada se nós formos ver... e então acho que agora é moda e também há pessoas realmente se interessam por isso e fazem disso o trabalho da sua vida.

M: A cultura da escola e a cultura rural, completam-se ou chocam-se?

W: Eu acho que só se chocam se nós quisermos que se choquem, porque há conteúdos que têm que ser dados mas... ao invés de os dar-mos por um texto que vem num livro, se escrevermos esse texto baseado nas tradições da aldeia, conseguimos dá-lo à mesma e com muito maior riqueza, porque estamos a aproveitar aquilo que os miúdos já ouviram falar... eu acho que é aí que nós temos que nos apoiar... pegar e seguir o manual como um complemento... mas construirmos nós as nossas próprias histórias aproveitando a realidade que nos é oferecida pela localidade onde estamos, valorizando esses conhecimentos, essas tradições... a nossa tradição oral que é riquíssima! Portanto nós se quisermos podemos sempre... transformar para voltar a dar.

M: Achas que é um estigma para o aluno que vai para o ensino preparatório, o facto de ir da aldeia?

W: É, eu acho que é porque... o ser humano é um ser muito complexo e... nós sabemos que há colegas nossos que trabalham na cidade ou na vila que por vezes dizem: não os meninos da aldeia não, não os quero... ao invés de os colocarem... de fazerem turmas heterogéneas continuam a fazer turmas muito homogéneas ah... e há um estigma, incontestavelmente há um estigma.

M: Achas que o professor do 4º ano, pode ajudar à melhor integração desses alunos?

W: Pode, acho que pode muitíssimo porque tudo depende da preparação que nós lhe damos e do facto de os alertarmos para as diferenças, aliás o meu projecto de Área Escola foi baseado nisso, portanto eu tentei alertar os... eu tinha 4 que iam sair, tentei alertá-los para as diferenças que existem entre uma aldeia, embora próxima da vila e a vila, e... eu penso que talvez... não sei pronto isso eu não posso contabilizar, não posso pesar, mas eu penso que talvez eu tenha conseguido alguma coisa, agora... só o dia a dia deles é que me vai dar essas resposta.

M: O facto de os teres alertado para as diferenças será uma vertente, e o facto de tu teres valorizado, ou ajudado a valorizar, um pouco mais a forma de vida que eles têm aqui, será que ajuda?

W: Ah! com relação a isso eu acho que os meus alunos são muito orgulhosos da vida que têm e eu tentei sempre que esse orgulho nunca se perdesse, e não se perde! não se perde porque, a não ser o Jorge que tem uma vida... menos boa... que é menos apoiado porque tem um ambiente familiar, não é degradado mas... o Jorge vai ter mais

dificuldades que os outros três, eu inclusive no processo de matrícula coloquei o plano de recuperação que lhe fiz e escrevi um relatório onde coloco todos os problemas que o miúdo tem e peço que o apoiem porque ele vai precisar de apoio, mas esse miúdo tem uma auto-estima muito baixa... agora, os outros meninos são muito orgulhosos da sua vivência e eu tentei sempre inculcar-lhe esse orgulho e muitas vezes lhe dizia: - Eu nasci numa aldeia embora não tenha lá vivido fui embora pequenina para o Brasil, mas as minhas raízes são todas elas da aldeia, a minha mãe o meu pai nasceram na mesma aldeia... eu prezo muito e tenho muito orgulho em pertencer a quem pertença e isso inculcava sempre, portanto... tentei sempre inculcar-lhe essa vaidade esse orgulho de pertencerem aonde pertencem.

M: Solidão e solidariedade, fala-me destes sentimentos, ou daquele que mais te tocou ao longo dos teus anos de docência, quer em relação ao grupo de colegas quer em relação à própria aldeia.

W: Ora bem... a nossa classe é um caso muito especial! e embora eu não me... ou melhor, senti uma vez por outra, portanto muito pontualmente a nível profissional alguma... acho que é uma palavra muito forte, alguma inveja mas... talvez não seja a palavra mais adequada, mas senti ao longo da minha vida profissional ah... pontualmente, como digo, essa, essa tristeza de ver que realmente há colegas que não entendem aquilo que nós tentamos fazer portanto, ou querem... ou pensam que nós estamos a fazer determinada coisa que é só para nos engrandecermos não é! ah... solidariedade... também senti algumas vezes, mas não é uma solidariedade assim muito expressa... muito palpável ah... solidão! senti bastantes vezes porque é preciso batalhar muito para se conseguir que as pessoas entendam o que queremos fazer e que não estamos a pensar em nós, mas estamos a pensar no melhor, naquilo que nós achamos que é o melhor para os alunos. Na aldeia, no caso concreto deste ano lectivo, nunca me senti só senti sempre a solidariedade das pessoas da aldeia, nesse aspecto... a ponto de eu sentir que se por qualquer motivo eu precisasse de alguma coisa... eles estavam disponíveis, qualquer pessoa, para me apoiar e para me ajudar.

M: Nessa relação com as pessoas e ao saíres com os teus alunos, alguma vez sentiste que estavas a desaprender de ser professora?

W: Não, não...

M: No sentido tradicionalista de ser professora?

W: Ah! mas é que eu nunca me considerei uma professora tradicional, pronto... eu posso ser muito pretensiosa... mas não! Porque eu sempre entendi o ensino de uma maneira... muito minha muito própria não é? E então eu conceber o ensino dentro de quatro paredes e o professor e os alunos, isto para mim é muito... redutor portanto não pode ser assim, não, eu não sou capaz de trabalhar assim.

M: Alguma vez, pelas aldeias por onde passaste sentiste que a tua pessoa enquanto professora representava a escola?

W: Ora bem... há sempre uma excepção ou outra obviamente, como eu já falei não é! eu senti-me sempre muito integrada muito integrada nas aldeias onde estive, se isso faz com que as pessoas façam com que aliem o professor à escola, eu penso que sim, portanto as crianças e os pais gostam da escola, ou melhor... , os pais e a comunidade gostam da escola se sentiram que o seu filho está bem nela! e se sentirem que o seu filho é apoiado, nesse aspecto eu sempre me senti... integrada.

M: "Na aldeia a escola é o professor" concordas?

W: Sem duvida nenhuma, eu acho que sim, porque a escola, a escola é apenas um edificio, ou melhor, portanto é uma sala onde tu tens as cadeiras tens um quadro tens o giz tens... o material pedagógico... que nem por isso é muito... mas, quem dá alma quem dá vida ao edificio é o professor e os alunos, porque o edificio sem professor sem alunos não tem alma, não tem vida!

M: Como é que as pessoas manifestam o seu sentir pela escola?

W: Ora bem... quando chego de manhã e vou passando... as pessoas fazem questão de falar comigo, mas fazem mesmo questão! Cumprimentam-me e param se estiverem a desenvolver qualquer trabalho, param para falar comigo ... e ao sair da escola tenho essa mesma reacção das pessoas. Elas sentem necessidade de falar comigo e de dizem - bem se vê que nos conhece e que quer conhecer-nos e bem se vê que até tem as vivências que nós temos. Coisa que eu não tenho mas que eles não sabem! Este ano disseram-me isso e eu fiquei feliz porque realmente eu acho que consegui chegar onde eu queria.

M: Achas que é importante a escola para a aldeia?

W: É! É porque eu sei lá... vamos lá ver, uma escola com dois alunos pedagogicamente é... incorrecto, na minha maneira de ver é incorrecto, por outro lado... também depende do trabalho que o professor quiser desenvolver com esses dois alunos e nessa escola, não é! porque tirar a escola da aldeia é empobrecê-la, por isso é que... há presidentes de Junta que fazem tanta questão... e mesmo pais e a comunidade, que fazem tanta questão que mesmo tendo apenas dois alunos manterem a escola e... até fazem abaixo assinados para que se mantenha porque eu acho que isso ah... enriquece e dá vida e faz com que as pessoas sintam que afinal aquilo não está a morrer que ainda há uma esperança que ainda há uma luz ao fundo do túnel.

M: Então a escola pode ser essa luz?

W: Pode, pode... só depende de nós, de nós professores... tentarmos, ou melhor... concluirmos aquilo que nos foi dado, portanto aquilo que calhou... e tirar dali, tentar tirar dali o que de melhor eles têm para dar e ao mesmo tempo, chamar para a escola, portanto abrir a escola, porque ela tem que ser aberta... à comunidade e incluirmos e inserirmos naquele ambiente e dali partindo para tudo que eles nos podem dar... portanto... e eu acho que a escola na aldeia pode ser, depende também de nós professores, temos aí um papel fundamental, pode ser a luz ao fundo do túnel!

M: Consegues imaginar esta aldeia sem escola?

W: Não porque eu acho que Vilar de Ossos vive muito, também em função da sua escola e... pelo menos este ano viveu em função da sua escola, bastante!

Entrevista realizada em Bragança às 16:00h do dia 8 de Agosto de 2001.

(Y) – entrevistada

(M) – entrevistador

TRANSCRIÇÃO

M: Há quantos anos começou a sua actividade profissional e onde começou?

Y: Comecei em 72 no concelho de Luanda, a 20 km da cidade, com uma turma de 3º ano com 37 meninos negros e uma menina branca, estive lá três anos até 75. Entretanto em 75... venho para o concelho de Vinhais. Estive sempre no concelho de Vinhais a trabalhar, embora me tenha efectivado em Beja mas nunca lá fui. Desde que me efectivei em Beja podia ter-me efectivado na vila ou na cidade, nesses anos as efectivas... tínhamos muitas vantagens sobre as não efectivas, depois efectivei-me logo em Aboá... quanto mais perto da terra melhor, já que eu residia ali perto, por isso nunca pus outra hipótese, escolhi sempre escolas da aldeia e lugar único.

M: Quais as maiores dificuldades que tem na sua lembrança?

Y: Dificuldades, dificuldades sei lá... se calhar aquela maneira de... não sei se isso são dificuldades... o equipamento das escolas, o nós querermos dar às crianças aquilo que muitas vezes não podíamos, porque as nossas escolas... e agora nestes últimos anos se calhar mais dificuldades ainda... porque qualquer criança, por exemplo tem em casa uma calculadora um carro telecomandado e as nossas escolas não oferecem nada disto ao nossos alunos. As nossas escolas, como eu digo muitas vezes, estão equipadas... pouco mais daquilo que tinham quando nós fizemos a 4ª classe, não é? As escolas das nossas aldeias não têm equipamento nenhum que incentive, que entusiasme as crianças! Cá fora encontram muitas mais motivações do que as que a escola lhe oferece, isso é que é uma dificuldade para nós! Como fazer face a essa oferta que os miúdos têm em casa, têm na rua, sei lá...

M: Em consequência do esvaziamento das aldeias surge o encerramento quase inevitável das escolas. O que pensa disso?

Y: Agora já será tarde demais para segurar essa desertificação e esse esvaziamento não é? Porque isto se... há quinze, vinte anos aí é que se deveria ter estudado a maneira de segurar as pessoas, os casais que agora teriam os filhos para alimentar as escolas e para frequentar as escolas. Eu estou em Valpaço há treze anos, este ano tive dois meninos. Estive aqueles anos destacada, depois voltei à escola ainda tinha seis... sete estes últimos dois anos que eu estive requisitada foi a diminuição total, foi a primeira vez que apanhei os dois alunos, porque antes eu deixei seis... isto há quatro anos... deixei seis, mesmo de seis para dois há uma quebra total, é uma monotonia que temos de nos valer de tudo e mais alguma coisa para superar isso tudo... trabalhar com os dois alunos de 3º e 4º, bastante próximos, alunos razoáveis e... trabalhavam quase sempre juntos e... fazíamos tudo e mais alguma coisa e a professora entra nos jogos e entra no trabalho, quer no trabalho da Língua Portuguesa ou da Matemática etc. a fazer parte do grupo... porque tem que ser! Só os dois... ficariam ali muito inibidos, portanto a professora tanto entrava nas brincadeiras do recreio como no trabalho de grupo das áreas curriculares, eu era contada para tudo e mais alguma coisa, eu nunca era a professora: somos três, somos três! Eu fico aqui a professora fica ali e ele além.

M: Para si, faria mais sentido transportar essas duas crianças para a Vila, por exemplo, ou continuar com o ensino que tem feito?

Y: Para a Vila acho que não. Acho que é muito violento para as crianças. Já não digo duas ou três aldeias... sei lá, elaborar um projecto, por exemplo, ainda outro dia estivemos a falar nisso... agarrarmos ali três ou quatro aldeias, fazemos nós próprias um projecto com gente de garra que queira trabalhar e agarrar-se àquilo... três ou quatro aldeias já não digo, agora para a Vila não! Para a Vila acho que é muito violento tirar os miúdos com seis, sete, oito anos, era o que iria acontecer ao meu aluno para o ano com sete anos vinha para a Vila porque é o único que vai ficar lá! Não há perspectivas de mais entradas. Ora... trazer aquele miúdo, que por acaso já está fora dos pais, já está com uns tios ali... para frequentar a escola porque os pais não têm situação fixa... e depois ainda traze-lo para a Vila... acho que é uma mudança muito violenta para uma criança desta idade. Por outro lado... estar ele sozinho na escola, com a professora, seja eu seja outra, também há um... a socialização também fica muito aquém.

M: O que é para si abrir a escola à comunidade?

Y: Para mim isso já vem de longe, já há uns anos largos que isso acontece..., eu tento sempre que possível incentivar e levar as pessoas da aldeia a participar em várias actividades... eles sabem como é a vida da escola! E isso só me traz vantagens no bom funcionamento da escola, no sucesso educativo... pois se, se um aluno sabe que o pai ou a mãe ajudam naquelas tarefas da escola, ele interessa-se mais porque é uma coisa que a mãe e o pai fazem, e ele quando vem para a escola já traz seis anos daquela escola, não é? Já traz seis anos daquela escola... portanto se a escola para onde ele vem agora lhe vai quebrar... a escola anterior... há uma desarmonia. Se pelo contrário... esta escola é a continuação da anterior: é o pai que vem ajudar, a mãe vem participar, nem que seja só numa festa, que várias vezes vêm sem ser em festa. Lembro-me que quando fizemos um projecto sobre o castanheiro, os pais foram os da frente, os da frente!

M: Quando se refere a esses anos, corresponderam ao tempo do projecto ECO? Fale-me um pouco mais dessa experiência.

Y: Profissionalmente foram anos muito agradáveis de longe... uma pessoa trabalhava com toda a vontade com toda garra e eles gostavam... quando se falava muito nas mudanças, em mudar as práticas, em mudar as coisas, mas... as coisas mudam se mudarem na nossa cabeça! Não é no papel, eles podem aprovar mudanças e mais alguma coisa, mas não é por decretos que se muda... eu não via problema nenhum em que os pais fossem à escola e soubessem o que se passava dentro escola, para mim não era problema...

M: Nesses anos em que envolveu muito as pessoas da aldeia, era difícil chegar a essas pessoas, convencê-las a irem à escola?

Y: As primeiras vezes se calhar até era... porque as pessoas não estavam habituadas a que a escola fosse da conta delas. A escola era com a professora e a professora que se desembaraçasse, mas... nós temos que ter uma certa... táctica, uma certa maneira de lhes fazer ver que não é assim, porque nós estamos na escola... mas a escola é deles! Nós temos que lhes fazer ver isso, a escola é deles, os filhos são deles, o sucesso será para eles! Não é para a professora... a professora poderá tirar o seu rendimento... o sentir-se bem... o sentir-se realizada na profissão... e ao fim do ano se teve sucesso pois com certeza! Mas os pais colaboraram e... não foi assim tão difícil fazê-los ir à escola, não. Os pais é que deveriam ser mais responsabilizados pela

escola, por tudo que diz respeito à escola, escola e aprendizagem, escola... processo ensino aprendizagem, assim, o sucesso educativo será para todos.

M: "Na aldeia a escola é o professor". Concorda?

Y: Acho que sim, concordo. A nossa postura, o nosso tratamento com as pessoas... claro que tem influência! Há partida se estamos a pensar por exemplo que o Sr. Manuel ou a Sr.^a Joana... nos irão ajudar em determinada tarefa... pois nós vamos ter que conhecer mais ou menos aquelas pessoas... e tentar a melhor maneira de as abordar para as trazer até à escolas! Aí vai muito da nossa parte... temos primeiro que conhecer o terreno para depois actuar. Não vamos para ali armadas em figuras importantes, porque é o professor e porque tem tudo na mão, não pode ser! Temos que descer com alguma humildade às pessoas e fazer-lhes sentir que são gente! Que irão ter ali um papel importante e valorizado.

M: Por exemplo, quando foram pessoas da aldeia falar sobre o castanheiro à escola, eu sei que já fez essa experiência, como reagem essas quando são solicitadas para irem participar na escola com determinados saberes?

Y: Eu só tenho a dizer bem e na altura foi uma experiência óptima... lembro-me que o pai de uma aluna foi o principal actor num trabalho sobre o castanheiro. Ele é que levou as castanhas e estava entusiasmadíssimo com aquilo tudo! Era a castanha judia para cá... era a outra para lá... até arranjou a folha do castanheiro e fez uma espécie de jogo com os miúdos: pela qualidade da castanha identificar o tipo de castanheiro(...). Os miúdos interessavam-se por aquilo e entusiasmavam-se imenso e iam para a escola satisfeitos da vida com vontade de fazer mais, de ir procurar mais... ali não havia monotonia.

M: Solidão e solidariedade, fale-me destes sentimentos, ou daquele que mais a tocou ao longo dos seus anos de docência, quer em relação ao grupo de colegas quer em relação à própria aldeia.

Y: Nunca senti solidão na escola porque se estamos envolvidos no trabalho acho que já não há espaço nem tempo... se estamos com gosto e realmente envolvidos, com uma turma, quer seja grande ou pequena, com a comunidade que nos está ali à beira e a qualquer hora vamos ver... sei lá as cerejeiras que já estão em flor, ou as videiras... ou as ovelhas que passam, ou sei lá... não há solidão e o tempo voa não dá para nada... Nesta aldeia onde estou há 12 anos, fica à beira da estrada nacional, não é das aldeias mais isoladas tem um certo movimento mas também... não vi nisso grandes diferenças, a aldeia onde estive antes Aboá... talvez aqueles comportamentos das pessoas assim mais... aí é que ainda viam mais o professor ou a professora... com aquele estatuto de alguns anos atrás, a professora era tudo! Isto em 80, 81/82 aquele estatuto mais tradicional... o professor na aldeia é era o Senhor! Via-se pelo comportamento que as pessoas tinham, tinham todo o cuidado, se me avistavam além... já se compunham para cumprimentar a Senhora Professora, bastava isso... que hoje não vemos, que hoje não acontece, passar eu ou passar outra pessoa qualquer é a mesma coisa, mesmo nesta aldeia, muito embora eu nessa terra, em Aboá, não me sentia bem com essa forma de tratamento eu queria ser igual a eles... tinha que ser! Não podia sentir-me lá nos topos, na cadeira e eles cá em baixo... foram seis anos nessa aldeia e consegui... consegui um óptimo relacionamento e ainda hoje vou lá e entro àquelas casas como uma pessoa de família como uma pessoa muito querida... em determinadas casas. Talvez porque eu via as coisas com abertura... sentia-me uma pessoa como outra qualquer, perante a aldeia portanto... cada um com as suas responsabilidades e cada um no seu lugar mas ao mesmo tempo era uma pessoa como eles e portanto eu tinha que lhe fazer sentir isso!

Eu não podia ser ali uma estranha nem podia ser a rainha que estava lá no pedestal, eles tinham que sentir que eu era igual a eles, de outra forma não podia trabalhar nem sentir o rendimento na escola que seria desejável. Para que as pessoas se sentissem mais à vontade e mais de igual para igual, eu fazia tudo e não fazia nada não é? Assim de propósito... porque eu tentava isso... tentava-o em cada atitude que tomava e em cada passo que dava cada dia que ia para lá. implicá-los e envolvê-los nas tarefas da escola... por aí, pronto envolvê-los, fazê-los participar... sei lá, nessa altura era mais só nas festas principalmente... mas houve uma altura que não tínhamos as assalariadas para a escola e eu não tive problemas em arranjar quem lavasse a escola... mesmo gratuitamente, não tive problemas em organizar as mães e organizaram-se depois elas próprias e... desenrolou-se naturalmente a partir daí desenvolveu-se um processo de boa amizade e de estarmos bem... foram seis anos bem passados também.

M: De tudo que já conversamos, deu para perceber que tem em conta a vida que os seus alunos têm lá na aldeia, em que medida isso condiciona ou determina o dia-a-dia da sua prática pedagógica?

Y: Tem que se partir daí, tem que se partir da vida deles, acho eu... A escola tem que ser uma continuação da casa da família, porque se nós desvalorizamos a vida familiar do miúdo... que para ele é tudo, ou se... ele chega à escola muito entusiasmado a contar uma história qualquer: que o pai fez ou que isto aconteceu ou que comprou carro ou que vendeu isto... qualquer acontecimento que se tenha passado na família nós temos que os escutar! Muitas vezes é mais importante... do que eles nos ouçam a nós, não é? A partir daí nós conhecemos a vida deles, conhecemos a vida do aluno e da família... e devemos partir daí... valorizar o que eles nos dizem e dar-lhe muita atenção!

M: Em termos educativos, acha que se pode tirar algum proveito, do tipo de trabalho que se faz na aldeia, no seu dia-a-dia?

Y: Acho que sim porque, há um envolvimento da escola e das pessoas, da comunidade... e tudo tem a lucrar, porque... sei lá em termos educativos... pois se estamos a pensar em desenvolver um determinado trabalho... não nos podemos convencer que sabemos tudo e determinados aspectos da vida rural, são eles que nos dão as lições a nós. Eu também fui criada na aldeia e conheço isso tudo mas... há determinadas coisas que não sei aprofundar como eles... determinados trabalhos do campo e da agricultura. Naturalmente que esses saberes... em termos educativos claro que têm o seu valor. Porque só os livros, só a teoria não tem interesse e se as crianças estão ali e vivem ali eles têm que conhecer para aprender a gostar do lugar onde vivem e do trabalho que fazem os pais, mas têm que gostar daquilo, será uma maneira de os prender à terra.

M: Acha que é possível aprender a gostar de ser professora em meio rural apesar da imagem negativa que existe da aldeia?

Y: A maneira de ser de cada um, enquanto pessoa... também condiciona muito o estar... o dizer logo à partida gosto ou não gosto daquele "buraco" sem conhecer ainda, sei se lá... se calhar até várias e muitas potencialidades que o dito "buraco" até tem, porque se, se o professor é colocado em determinado sitio e faz logo essa ideia absurda de que é um buraco e que não há lá nada e que vai ser complicado passar o ano... ou se ao contrário, sei lá primeiro vou ver como é e vou saber o que há lá e etc., estou fazer já mau juízo a respeito das coisas, portanto lá está... a nossa maneira de ser... porque é possível, é possível aprender a gostar de trabalhar numa escola de meio rural, eu acho que sim.

M: O que diria a um professor que vai começar a sua vida profissional numa escola de meio rural?

Y: Encorajava-a, encorajava-a e muito porque... porque o começo é muito importante e o primeiro impacto fica sempre. A escola será o que nós quisermos que seja, podemos não conseguir fazer tudo e claro há... hábitos, costumes e tradições lá no sítio mas nós com a nossa experiência e com o nosso tacto podemos conseguir... fazer interagir tudo isso. A escola será aquilo que nós fizermos dela!

M: Acha a escola em meio rural uma escola fácil?

Y: Não, fácil não... o facto de ter poucas crianças não tem nada a ver com uma escola fácil porque como é que é? Escola fácil pouco trabalho, acho que não. Ao nível das relações interpessoais tem muito a ver connosco, passa muito pelo professor; nós é que criamos as relações e a escola fácil ou difícil! Se à partida vamos para ali já com a ideia na cabeça de que aquilo vai ser uma seca..., que vai ser complicado, pois é capaz de acabe por ser! Mas se... pensarmos que vamos ser capazes de trabalhar com aquelas crianças e de fazer delas crianças mais felizes..., sentirem-se bem na escola, depende muito de nós!

M: Escola isolada e comunidade isolada. Fale deste isolamento.

Escola isolada pode ser em termos físicos ou em termos humanos, porque nós podemos ser ali o ponto principal do isolamento, ou do não isolamento, também tem muito a ver com a própria pessoa, porque se nós temos a facilidade ou a abertura de trazer as pessoas... de conviver com as pessoas na aldeia, de as fazer participar nas actividades da escola e nós participarmos em determinadas actividades da comunidade, já seremos capazes de quebrar um bocado esse isolamento. Se... a escola está lá dentro das quatro paredes, é das oito à uma... e, adeus que me vou embora, nem conheço o tio Manuel nem a tia Maria! Aí é cada vez maior o isolamento: do próprio professor da própria escola e da comunidade, porque há ali uma... separação!

M: Acha que um professor na aldeia pode cumprir com as suas tarefas, enquanto professor, sem sair da escola?

Y: Eu acho que não, não será fácil sem sair da escola... sem abri, abrir a escola a todos, sei lá... à comunidade e a qualquer instituição que haja.

M: Alguma vez sentiu que estava a desaprender de ser professora?

Y: Não, não nunca convivi com o sentido tradicionalista de ser professora, as quatro paredes têm que ser permeáveis tem que se ver de lá para cá e passar de cá para lá, não podem ser paredes opacas e fechadas.

M: Como é para si, hoje, ser professora na aldeia?

Y: É deveras importante e... a preocupação que sentimos em os educar e os preparar, os fazer crescer felizes e saudáveis ah... faz-me parar para pensar: o que é que eu vou fazer para que esta criança dê os menos tropeços possíveis, isso é que me preocupa, não é? Abrir-lhe os olhos e espevitá-lo para que ele próprio seja capaz de se defender... a minha preocupação é essa portanto... no meio rural geralmente as crianças são mais ingénuas e... pronto... crescem mais devagar se calhar do que no meio urbano... porque não têm acesso a determinadas coisas que têm nas grandes cidades, não é? Embora já tenham muitas coisas, mas de qualquer maneira não é tanto... e o crescer ali no meio da aldeia talvez vivam mais... a infância e... sei lá... durante mais tempo são crianças, acho que nas cidades eles já nem têm tempo de ser crianças, passam logo a conviver com tantas coisas e mais algumas que... não vivem a meninice.

Agora como eu me sinto enquanto professora em meio rural sei lá... nem sei que te diga... a minha preocupação é essa... portanto fazê-los crescer felizes, gostarem do lugar onde estão da escola... da terra, que é a terra deles, porque acho que é o mais importante... que eles gostem daquilo, que cresçam a sentirem a gostarem do meio que os cerca... que os rodeia, se eles gostarem certamente serão crianças felizes.

M: As crianças das nossas aldeias continuam, muitas delas, os estudos em Vinhais. Pelas conversas que vai tendo com os que foram seus alunos, acha que essas crianças são estigmatizadas pelo facto de irem das aldeias?

Y: Estigma, estigma não sei pronto... também será forte... mas que há por vezes há, por vezes há que eu muitas vezes digo depois aos meus ex-alunos: não senhor vocês têm capacidades... porque o fulano fez ou o fulano aconteceu... eu digo muitas vezes: - Então e tu? Não és capaz de fazer tão bem como ele?

M: Então a ex-professora tem um papel importante para ajudar na integração da nova escola?

Y: Eu acho que sim, acho que sim porque o meu caso ali... eu praticamente acompanho-os. Tive um ano que fiquei com o horário da tarde, a trabalhar da uma às seis... e às quartas-feiras, à tarde, tinha-os lá a todos o do ciclo porque não tinham aulas portanto... é sinal que eles tinham saudades da escola e se sentiam lá bem, e eles lá iam ora... era uma maneira de eu os acompanhar mais: saber o que andavam a fazer, testes, notas, conversas da escola... agora estigma, estigma não sei... mas que às vezes se marcam crianças, marcam! Porque é logo o autocarro, eles às sete e meia da manhã entram no autocarro com 50 ou 60 miúdo, miúdos e graúdos, que vai dos 10 anos por aí fora, sei lá... pois eles vão junto com os do secundário e isso não é nada bom... e as crianças claro que se sentem... desintegrados e aí muitas vezes se não há um acompanhamento da escola dos pais e até portanto, no meu caso, da professora pode ser uma ajuda, especialmente no 1º ano, para aquela criança não cair, não ficar para trás.

M: Como vê, de uma maneira geral, as pessoas das aldeias?

Y: De uma maneira geral, continuam a ser... humildes, abertas, abertas a qualquer proposta a respeito da escola e dos interesses da escola.

M: É importante a escola para a aldeia?

Y: Claro! Vêm na escola o lugar..., para além do edifício, é o lugar onde estão os seus filhos, onde eles já estiveram por onde eles já passaram... os netos, inclusivamente, pois na nossa população envelhecida ali estão os netos... e a importância que a escola tem para eles vê-se naquela alegria com que eles contam: quando eu cá andava, no meu tempo... e a escola continua ali... e se a escola fecha para eles é uma grande perda e é como que deixá-los mais abandonados, acho eu... conversas que eu tenho e daquilo que eu sinto das pessoas: - Tiram-nos tudo até a escola! É o que eles dizem, as pessoas vivem nas aldeias muito limitadas: Centros de Saúde só na vila, postos de Correio é na vila, tudo é na vila, tudo é na vila a única coisa que eles tinham era a escola, se lhe levam a escola... vai tudo. Por isso a escola é da aldeia e as pessoas sentem-na como sua e tirar-lha para eles é uma grande perda. Em Valpaço não há perspectivas de entradas, o único aluno que fica é o único que irá frequentar..., as pessoas ao longo destes anos já se têm vindo a mentalizar para isso, porque eles não vêem nascer crianças ali na aldeia, portanto se não há crianças... lógico a escola não pode estar sem crianças. Agora... a escola também podia não ser só para os pequenos, para as crianças, podia ter outras funções, não é? Porque aquelas populações aquelas comunidades cada vez mais sós, cada vez menos, que é o que acontece nas nossas

aldeias, se a escola pudesse funcionar com outras funções, sei lá com outros projectos, com coisas que não só para os pequenos, isso seria, de todo agradável para as comunidades das aldeias, porque os edifícios que ficam por ali abandonados sem terem qualquer utilidade e por exemplo eu no meu caso não me importava nada de participar numa coisa dessas. Não há pequenos, trabalha-se com os grandes e seria uma maneira de dar vida às aldeias.

Entrevista realizada em Vinhais às 20:00h do dia 16 de Outubro de 2001

(K) – entrevistada

(M) – entrevistador

TRANSCRIÇÃO

M: Há quantos anos começou a sua actividade profissional e onde começou?

K: Comecei em 72/73 nos Alvaredos com vinte e oito alunos das quatro classes depois... à preferência conjugal fui um ano para Ermoniz com nove alunos, depois também à preferência conjugal fui para Rio de Fornos dezoito anos, nesses dezoito anos estive dois em Vinhais mas... não sei quais... depois foi extinta a escola em Rio de Fornos e... fui para Lagarelos três ou quatro anos... depois vim para Sobreiró, dois anos com Portaria e dois anos agora no Agrupamento.

M: Porquê escolher a aldeia e não a vila?

K: Pelo número de alunos e pela maneira de ser dos miúdos e depois porque desenvolvi um trabalho diferente que na vila era impossível. Não por ter menos alunos porque no início até nem tive... eu aqui tive trinta e dois lá cheguei a ter trinta mas... é diferente! Acho que os miúdos lá são diferentes, os pais são diferentes o estar sozinha numa escola também é diferente, embora tenha os seus inconvenientes também tem alguns convenientes, embora o grande motivo acho que é a liberdade de acção que... aqui não tínhamos porque dependíamos sempre de outros professores e do ensino que já vinha do ano anterior e depois os alunos eram outros não é... e era complicado. Na minha escola, como efectiva, havia uma continuidade do trabalho e aqui não podia haver.

M: Referiu a maneira diferente de ser das crianças da aldeia. Fale-me um pouco dessa diferença.

K: Embora sejam mais carênciados afectivamente, porque são! E mesmo até a nível de material mas também... sei lá... era um estímulo muito maior para mim porque eles precisavam muito de mim. Quando se necessita de muito, também se pode dar muito e o que se recebe, mesmo sendo pouco, corresponde a muito, por isso estimulam o professor noutro sentido... por exemplo até na maneira de pegar nos assuntos para tratar... a gente tem muito mais que lhe dar... quando eu fui para lá... não havia nada de revistas, nada de jornais, nada de enciclopédias, nada de nada, não sabiam pegar num lápis, quando entravam na escola e é muito engraçado ver crescer os miúdos... ensiná-los a rabiscar e depois ir-lhes dando algumas coisas mais, que eles precisavam, até o repartir a merenda quantas vezes... pô-los no médico se fosse necessário, quantas vezes foi... envolvemo-nos muito mais na parte familiar deles, nas aldeias do que aqui... está-se mais só mas está-se mais acompanhada nesse sentido.

M: “Na aldeia a escola é o professor”. Concorda?

K: Na aldeia, o professor tem um papel muito importante... contribui para que a escola seja aquilo que é, ou que poderia ser, mas não é só o professor: são os alunos são os pais são os amigos todos... a própria comunidade... é muito mais interessante trabalhar numa aldeia, com a comunidade, do que nos meios grandes onde são muitos professores onde há muitos alunos muitos pais... aqui partilham-se mais as ideias de uns e de outros... é diferente! É mais cumprir o horário na vila, ou nos meios grandes, cumpre-se o horário não se é professor... pode-se ser mas não é tão fácil.

M: Como vê, de uma maneira geral, as pessoas das aldeias?

K: Em Rio de Fornos ajudei a construir uma coisa... construí comigo e com eles... que noutras não consegui porque foram dezoito anos é diferente! Trabalhar durante dezoito anos na mesma aldeia, acabamos por ser professores dos filhos dos nossos ex-alunos portanto... há ali um edifício que se vai construindo. Começamos por nos adaptar aos meninos, à comunidade... e eles também a nós, há ali assim... como é que hei-de dizer... um todo! Vai-se formando um todo entre professores, escola e comunidade... comunidade, não sei isso se chama comunidade: são os amigos são os pais são os vizinhos... é tudo! As aldeias são diferentes e as pessoas também e... foi muito diferente antes do 25 de Abril... a minha construção mais... a minha escola, a minha vida foi depois do 25 de Abril! Também foi engraçado construir a minha vida profissional ao longo destas mudanças todas... a comunidade também modificou muito a maneira de ser... enquanto eu comecei numa comunidade muito fechada, a escola era muito fechada: eu ia de manhã vinha almoçar a casa, depois voltava, quase não falava com ninguém, no início quase só me relacionava com os alunos, passado dois ou três anos não! Já começo a falar com a catequista e a colaborar com outras pessoas, mas mais a catequista, que era a Delegada Escolar, que juntamente com a irmã tratavam dessas coisas. Tive sorte, porque elas já sabiam o que era a escola... já se faziam as festinhas de Natal com a comunidade (catequese e escola), depois pronto, começou-se por abrir mais as portas... também a filosofia de escola mudou, não é? A maneira de ver a escola foi-se alterando e... as comunidades foram-se abrindo e nós também! Fomos recebendo as pessoas e... nasceu uma dinâmica de trabalho completamente diferente da do início. As pessoas também deixaram de ser aquelas pessoas tão fechadas, tão enfiadas sempre na agricultura, começaram aparecer as máquinas, já começou a ser diferente...

M: Nesses dezoito anos notou diferença na forma como as pessoas viam a escola, como iam à escola, ou seja, na representação que elas tinham da escola?

K: Muito, mas não foi só pelos dezoito anos foi também por toda a transformação social pós 25 de Abril, o abrir a escola... as pessoas tinham a ideia da escola a fazer ditados, cópias, fazer contas, saber tabuada, decorar rios, decorar serras essas coisas... e os miúdos ou aprendiam ou levavam na cara porque tinha de ser! O primeiro ano que fui para lá, os miúdos meteram-me a régua debaixo do estrado da escola, estavam habituados a levar... mas depois acabaram por perceber que não era assim... e os pais ao irem à escola começaram a perceber que já se falava de outras coisas... embora lhes custasse a aceitar que os meninos não precisavam memorizar aquilo tudo, o que é verdade também! Mas quando se começaram a fazer redacções criativas, sem ser apenas aquelas da vaca que dá o leite, mas sim, contar uma história, onde a vaquinha entrava e serem eles a imaginá-la... os pais começaram a ver essas coisas, começaram a mudar aos pouquinhos aos pouquinhos e quando começaram a ver livros, revistas, enciclopédias, um instrumento musical na escola a ver um rádio para passar uma cassetete! Portanto eles começaram a ver a escola de outra maneira, não era nada a escola que eles tinham frequentado meia dúzia de anos antes e as coisas foram mudando.

M: Acha que é possível aprender a gostar de ser professora em meio rural apesar da imagem negativa que existe da aldeia?

K: Ai é, é... eu fui para lá sem gostar de ser professora e sem gostar da aldeia, eu iniciei... porque fui obrigada a ser professora, porque o meu pai não me deixou ir para outra coisa... mas depois comecei a gostar... mas muito mais da aldeia, tanto se

fizeram o 9º ano, ou... apenas dois ou três... nesses anos todos é que não conseguiram, porque a maior parte fez e muitos deles estão licenciados... bastantes... muitos deles estão em cursos superiores... isso já... dá-nos um certo prazer e aí é que nós fazemos a nossa avaliação e a avaliação das nossas práticas... que afinal valeu a pena! Mas também pensamos naqueles que não conseguiram, se calhar se lhe temos pegado de outra maneira... com outro jeito tendo ido por outro lado... se calhar até conseguiam, ou se tivéssemos apoios de alguém, que não tínhamos, como hoje há. É muito bom quando um aluno chega e diz: - Olha é a minha professora da escola primária... é muito diferente daqueles que têm medo da professora e que lhe fogem, que há! Infelizmente ainda há.

M: Disse que no 1º ciclo, para os pais, o sucesso dos filhos não é representativo, porquê?

K: Pois não porque não há notas... sei lá... eu acho que isto também é... quase que uma tradição, já vem de muito longe e ainda não modificou isso porque... e para mais hoje é muito mais difícil avaliar um aluno, para os pais é muito mais difícil avaliar do que antigamente, porque eles antigamente diziam assim: sabe fazer contas de dividir, sabe a tabuada, sabe os rios todos e... era fácil ao pai aperceber-se do que o menino sabia. Agora o que é que o pai sabe? O filho sabe discutir um assunto, sabe reflectir, eles não têm... a maior parte dos pais nas aldeias não têm capacidade para avaliar isso, porque para eles isso não é aprender nada, para eles é crescer... o que é que um pai avalia quando o filho chega a casa e lhe diz que a professora lhe mandou fazer este trabalho... fazer estes recortes... para eles é muito difícil avaliar uma pesquisa e o resultado da pesquisa, ou fazer recortes ou isto e aquilo... agora já é um bocado diferente, mas há dez anos atrás era impossível! Hoje já não é tão mau porque os pais dos nossos alunos já frequentaram a escola numa fase em que as coisas já estavam a mudar, eles já percebem que as coisas já evoluíram e mudaram, de uma maneira ou de outra para pior ou para melhor, mas de qualquer maneira mudaram e eles agora já conseguem ver isso, mas a maior parte das vezes ainda não conseguiam e era muito difícil para os pais avaliarem o sucesso dos meninos na escola primária, que era assim que se chamava. Depois no ciclo preparatório já tinham notas o quantitativo e, o quantitativo é muito mais fácil de avaliar do que o qualitativo, porque no qualitativo o professor diz... atingiu os objectivos... e eles lá sabiam o que eram os objectivos?! Ao lado disso também tinha de haver sempre uma conversa, quando havia!..., com os pais, porque se havia professores que tinham essa conversa havia muitos que não tinham e se havia professores que conseguiam levar os pais à escola, conversar com eles e até mostrar-lhes os cadernos diários, havia outros que não tinham essa coragem tinham medo da reacção dos pais, porque sabiam que para os pais, o aluno era bom aluno se soubesse a tabuada a gramática, "cantar" os verbos, porque também os cantavam! Portanto... como os alunos não sabiam isso... assim, desse jeito, os professores sabiam que iam ser criticados pelos pais e tinham receio. E também há, havia, professores que não queriam nada com os pais, os pais estavam lá no cantinho deles e os professores estavam no cantinho deles na escola, a escola era fechada.

M: Acha desejável que a escola integre os valores culturais da aldeia?

K: Sempre defendi que se traga da aldeia para a escola... se formos ao encontro dos interesses deles e dos pais e valorizarmos aquilo que eles têm... os próprios miúdos sentem-se mais envaidecidos e a partir daí podemos desenvolver várias coisas... há quem diga: - O que importa saber lavar ou... saber como se fazia? Se calhar não importa mas... é muito fácil através disso o miúdo escrever um texto lindíssimo, conta como foi... faz narrativas porque o pai explicou-lhe em casa... há o convívio entre pai e

gosta que eu optei pela aldeia, a minha escola é da aldeia! Podia estar efectiva numa vila mas nem concorria sequer... não gostava de ir para a vila nem para a cidade, escolas grandes não, a aldeia é melhor sem dúvida que é! Não é bem por as pessoas serem diferentes... o que são... é uma comunidade mais pequena e as pessoas conhecem-se e ao conhecerem-se... podem odiar-se, mas se arder a casa ao vizinho, o maior inimigo é o primeiro a ir a salvar-lha, por isso os ódios deles, não são ódios, são pequenas birras são zangas... porque ao fim e ao cabo não se podem odiar, eles sabem o que o vizinho come o que o vizinho faz, o que vai fazer no dia seguinte, se tem uma dor em qualquer sitio, sabe! Portanto não há segredos nas aldeias e como não há segredos as pessoas vivem tudo muito claro, quando não há segredos sabe-se tudo, ao saber-se tudo vive-se em comunidade, um vive a vida do outro ou, se não a vive partilha-a e é diferente... porque o meio é pequeno se fosse um meio muito grande não era possível. Quanto ao professor, neste meio, tem convenientes e inconvenientes, também se der para mal... o professor está mal! Mas se o professor conseguir cativar as pessoas, pronto... e depois também há outra coisa, isto também é muito importante que se diga porque é verdade! Um professor, como está hoje não é possível... mas, ele próprio tenta defender-se de criar raízes porque sabe que no ano seguinte vai para outro sitio e vai sofrer... e então não investe! Faz logo uma barreira entre ele e a comunidade, faz porque tem que fazer! No ano seguinte vai deixar os meninos vai deixar os pais dos meninos, vai deixar a família e ele... instintivamente vai no início do ano criar uma barreira. Mas se o professor já souber que no ano seguinte volta e no outro volta, essas barreiras acabam logo nem sequer pensa nisso, há muito mais abertura e depois vão-se criando raízes, é a vantagem que eu tive, e a sorte em estar lá esses anos todos. Embora eles no início estivessem assim... um bocado cépticos na maneira do professor reagir e de dar os programas, depois passado três, quatro anos quando o menino continuava os estudos e tinha bom aproveitamento... eu lembro-me por exemplo quando era dos bonecos e da música eles diziam: - esta professora é meio maluca então agora põe os meninos a cantar e a fazer ginástica, mas para que lhe serve isso? Porque não os punha a memorizar... mas vieram para o Ciclo Preparatório na altura e começaram a ter boas notas a essas outras disciplinas porque já começavam a ser classificadas... já era Educação Visual, na altura não sei se, se chamava assim... eram os trabalhos manuais, faziam tapeçarias faziam essas coisas todas e os meninos vinham da escola a saber alguma coisa e não lhes custava tanto a integrarem-se nos novos programas do Ciclo e os pais começaram a ver que afinal a professora tinha razão em por os meninos a fazer estas coisas, que não eram aqueles currículos a que eles estavam habituados a ver e seguir...mas, depois começaram a ver em relação a outros meninos de outras escolas, de professoras que não faziam isso, que os meninos eram melhores alunos, embora não tivessem mais capacidades que os outros, mas estavam mais desenvolvidos. E a partir daí começaram a ter mais confiança na professora, na escola, especialmente na escola e começaram a colaborar e as coisas facilitaram-se para todos os lados, para mim, para eles e para todos. Embora houvesse sempre problemas, por exemplo se um aluno tinha mais dificuldades e se não acompanhava, havia sempre perguntas destas: - Então porque é que o meu... traz a lição... anda no texto tal... e o outro está a estudar o texto mais adiante? Eles não percebiam que cada aluno tem o seu ritmo e que não convinha uns esperarem pelos outros, não estavam habituados nesse campo... e depois isso fazia pensar duas vezes... era difícil convencer os pais que não era bem assim, que cada aluno é um caso e que é preciso acompanhá-lo de maneira diferente. Eles não avaliam o sucesso dos filhos no 1º ciclo, pelo menos comigo nunca notei isso, eles vão avaliá-lo depois. Por exemplo no meu caso agora é que eu avalio o sucesso ou insucesso de alguns miúdos, quando vejo os alunos que há formados na aldeia... que me passaram pelas mãos, que quase todos

filho, porque efectivamente há, até com os avós... depois o miúdo vem feliz para a escola, com um rico texto, porque está rico em todos os sentidos! E lá está uma aula de Língua Portuguesa óptima e que não foi mais nada do que os miúdos tinham em casa e das tradições... Procurar o centro de interesse deles porque é assim que lhes dá prazer trabalhar, por isso é muito mais importante para os miúdos, ir-mos buscar as coisas da casa e da vida deles e depois... a partir daí podemos levá-los para onde quisermos, o professor com um bocadinho de jeito e arte leva-os até onde quiser.

M: De tudo que já conversamos, deu para perceber que tem em conta a vida que os seus alunos têm lá na aldeia, em que medida isso condiciona ou determina o dia-a-dia da sua prática pedagógica?

K: Influenciar sim, condicionar só se fosse positivamente, fui sempre procurar... sou da aldeia, também gosto da aldeia e sei como é que as coisas funcionavam e... ao mesmo tempo fingia que não sabia nada, quantas vezes eu dizia: - Ah! Mas eu não sei fazer isso, então explica-me. E quando eles explicavam, embora eu soubesse aquilo tudo porque também vivi como eles, mas ao mesmo tempo, ao eles explicarem estavam a desenvolver o vocabulário, a contar aquilo que eles queriam e gostavam de contar, dando-lhe aquele ênfase e aquelas coisas lindíssimas que eles acabavam por dizer e... e ao fim e ao cabo eu tinha-os nas mãos porque a partir daí eu conseguia cativá-los. Em toda a minha vida iniciei as aulas sempre com conversas e com coisas da vida deles e dos pais, às vezes fazia-lhes uns trocadilhos... dizia-lhes que não percebia nada daquilo e mandava-lhes fazer um desenho para que me explicassem um trabalho qualquer e lá vinha uma banda desenhada, a brincar a brincar já começavam a fazê-la e era assim... eu sempre me dei bem com esse género de trabalho.

M: Acha importante que haja harmonia entre a vida do aluno e aquilo que ele aprende na escola?

K: Pois concerteza que sim. Acho que é fundamental levá-los a descobrir bem, bem aquele ambiente onde vivem e mostra-lhes que é importante e dar-lhe valor. Há sempre coisas novas que eles não conhecem mas porque alguém lhes puxa por elas, eles depois vão descobrindo..., quando vão com as vacas, quantas vezes iam..., acabavam por dizer que viram um bichinho novo, que não sabiam o nome e mais tarde até o íamos identificar.

M: Acha a escola em meio rural uma escola complexa?

K: Pois, tudo tem complexidade, de uma maneira ou de outra no ensino tudo tem complexidade. Agora... o nível de complexidade é relativo mas que é complexa é! Em vários sentidos, a aldeia é como em outros sítios uma realidade diferente, até porque tem os quatro anos de escolaridade; embora seja uma aldeia uma comunidade pequena, mas... há de tudo um pouco, há desde o filho do funcionário ao filho do comerciante..., com uma capacidade intelectual desenvolvida há com dificuldades de aprendizagem, portanto... acaba por ser complexa!

M: Acha que um professor na aldeia pode cumprir com as suas tarefas, enquanto professor, sem sair da escola?

K: Não. Sem sair da escola hoje, não porque faz falta a socialização dos meninos, é o problema maior hoje, mas também já é colmatado com outras coisas porque já há mais facilidade de juntar os meninos porque as câmaras disponibilizam transportes, porque há projectos onde os professores se podem apoiar para fazer esses convívios, não é só convívio-festa é convívio-trabalho, para desenvolver determinadas

actividades onde os meninos se juntam. Mas a complexidade... aí acho que nem é grande a complexidade não se pode dizer que seja complexo, nos dias de hoje é fácil.

M: Em consequência do esvaziamento das aldeias surge o encerramento quase inevitável das escolas. O que pensa disso?

K: Não concordo com uma escola com um reduzido número de alunos se não tiver ligação com outras escolas, não concordo que só haja uma escola com dois meninos com um professor à frente desses dois meninos, embora eu já tenha trabalhado e sei que... se for só na escola edifício sem outras escolas com quem se possa conviver, com quem se possa fazer actividades, isso... não concordo com essa escola! Não. Agora se esses dois meninos tiverem ao lado outra escola com dois meninos ou com três e... ali em frente outra com dois ou três e que cada grupo, se desloque, quatro ou cinco quilómetros, que não é nada..., e que se juntem de vez em quando, aí já concordo com a escola com os dois meninos. Mas, imagina que não há possibilidade de ter um professor com aqueles dois meninos, tudo bem, que os juntem mas assim... em lugares muito perto, porque o que eu não concordo mesmo, mesmo é o menino com a idade dos nossos, seis... dez anos porque poucos chegam aos doze, andar vinte trinta quilómetros, eu isso não concordo! As escolas têm que estar próximas para se juntarem mas, deslocações diárias muito pouco e... se não forem diárias não mais de dez quilómetros se for assim... uma vez por semana, agora aquelas distâncias de... andar aí diariamente muitos quilómetros, eu não concordo. Se eu pudesse as escolas com poucos alunos não fechavam, agora... o que eu fazia era diferente... os professores dessas escolas seriam professores de várias escolas e, não só de meninos do 1º ciclo, mas também animadores da comunidade. A escola funcionaria porque para o 1º ciclo há objectivos muito específicos os miúdos não precisam de grandes coisas! Haveria sim, essas deslocações de vez em quando para pólos onde fizessem experiências, onde convivessem semanalmente... juntá-los, uma escolas com outras, não grandes deslocações mas pequenas deslocações, lá na escola de pertença seria a base deles. Quatro ou cinco meninos são da escola X, só que, não estão lá sempre. Naquela zona haveria infra-estruturas para os meninos desenvolverem capacidades, que na escola deles talvez não fosse rentável... colocar determinados materiais mas, teriam horas... de acordo com uma programação de actividades bem feita bem estruturada, para se juntarem quatro ou cinco escolas, não muitas... nessa zona, mas não os arrancar definitivamente da localidade, i-los juntando para fazerem as experiências deles, os seus convívios, para desenvolverem determinadas actividades, noutras escolas ou nesses pólos... e no entanto, um ou vários professores seriam animadores daquela aldeia daquele lugar. Valorizar a escola para o meio, mesmo o espaço-escola, não ter espaço a escola mas também não ser fora da localidade, a escola poderia funcionar no edifício-escolar mas, também poderia funcionar na sede da Junta de Freguesia para os adultos, ou até na rua... depende das actividades... aí os professores tinham toda a colocação e aos mesmo tempo as comunidades tinham vida e não se deixavam morrer. Era assim que eu via a escola na nossa zona, eu sei que isto não pode ser um projecto para todos os lugares mas, aqui na nossa zona, na minha perspectiva era o melhor. Relativamente ao horário, o duplo da manhã ou da tarde... porque é que em vez dos meninos andarem na rua, por exemplo um professor, ou alguém, o ser professor para mim é essencial mas... tirar a umas especializações para determinadas áreas de trabalho e de manhã estarem uns com os meninos e à tarde estarem outros, não digo sempre a ensinar porque os miúdos não podem estar sempre com coisas muito complicadas... mas terem outras actividades, como tempos livres... outras actividades diferentes que iriam fazer o aluno crescer em todos os... sentidos tinham pessoas competentes para orientarem essas actividades e estavam ocupados todo o dia, nem os

meninos se cansavam nem os professores tinham falta de trabalho, nem a comunidade morria... que isto não passa de sonho!

M: O que pensa dos Agrupamentos que actualmente se configuram para as escolas de 1º ciclo, mais particularmente para as escolas da nossa zona.

K: Para mim os Agrupamentos não é nada disto... e estou na Comissão Executiva de um Agrupamento, é verdade mas... quanto mais sei, menos sei, menos estou de acordo com as coisas. No nosso Agrupamento só temos quatro escolas com mais de onze alunos, em vinte e três do 1º ciclo. Concordo com grupos de escolas e grupos com... não digo um Projecto Educativo muito elaborado, mas sim saber o que aquelas cinco, seis, dez escolas querem! Escola como um todo, não é só a escola de alunos e professores, escola-comunidade e outros... os parceiros, eu estou de acordo com os parceiros... aprendi isso com os projectos ECO e Escolas Isoladas e aí sim dá resultado, porque nós chegamos a alguns resultados, mas nós traçávamos um caminho, continuo eu com os caminhos, queremos isto... fazemos assim... só precisávamos de prestar contas aos nossos alunos, aos nossos pais e mais nada... e concerteza cumprir o horário, fazer a escrita toda direitinha da escola, tudo bem... isso também, a burocracia também é muito bonita e salva as pessoas da chuva, é verdade! Mas pedagogicamente era muito melhor fazermos aquilo que nós achávamos bem, para os nossos meninos, sem grandes trabalhos porque ou se está a escrever o que se faz tudo direitinho, o que se vai fazer, o que se faz e o que se pensa fazer, ou se faz mesmo! Porque também não há cabeça para tudo, nem tempo para tudo, eu sou muito radical nesse aspecto... acho que o professor tinha que reflectir, tinha que discutir, escrever meia dúzia de palavras... vamos para a frente e por em prática, no fim vamos fazer uma avaliação, conversar, discutir, gastar pouco tempo... cortar o que não deu certo, e tentar melhorar, mais na prática do que na teoria. Eu acho que cheguei ao cumulo de só ver teoria, teoria e mais teoria e na prática ninguém sabe fazer nada, é impressionante! A gente faz uma pergunta e ninguém nos sabe responder, dizem-nos que não se podem dar receitas... mas podem exigir, se a gente não segue aquilo que os outros pensam que são as receitas certas, que não nos são ditas, já está mal!

M: As crianças das nossas aldeias continuam, muitas delas, os estudos em Vinhais. Pelas conversas que vai tendo com os que foram seus alunos, acha que essas crianças são estigmatizadas pelo facto de irem das aldeias?

K: Há muitas causas para que isso aconteça... não é só por irem das aldeias mas, é o meio ambiente!... O grupo de pessoas que vivem lá... por exemplo há aldeias em que a emigração levou a maior parte das pessoas, ou mesmo aquelas pessoas que tinham alguns estudos, saíram, não ficaram a viver na aldeia... as que ficaram foram aquelas que... não por serem pobres, mas que não tiveram a capacidade de lutar por uma vida melhor, não por falta de oportunidades, mas por falta de vontade, já é da maneira de ser dessas pessoas e quem foi ficando nessas aldeias foram pessoas sem grandes perspectivas de futuro melhor, foram-se acomodando... e os filhos, os netos já não ligam muito... é aquilo que dizem na aldeia - "não puxam pelos filhos" e é verdade, essas pessoas não puxam mesmo pelos filhos e vão ficando... e quando vêm para a Preparatória ficam para trás dos outros, têm de ficar porque não há quem os empurre, a mim já me aconteceram casos desses. Há aldeias onde é a maioria... e esses miúdos não têm rendimento na escola, porque a escola não lhes interessa, não lhes diz nada... é muito difícil cativar esses miúdos, eu estive dois anos numa dessas aldeias e... aí sim, tive dificuldade em levar os pais à escola! Cheguei a fazer reuniões sábado à noite... incentivei os pais a pintar a escola, podia pedir à Junta de Freguesia mas, estrategicamente, não o fiz, limitei-me a pedir as tintas e levei os pais a pintar a

escola, foi uma estratégia para os ter lá... para os levar a interessarem-se mais pela escola, porque a escola não lhes dizia nada, a escola era para os meninos e mais nada. Neste caso precisavam de alguém que trabalhasse com as famílias, aqui sim, era necessário um trabalho profundo com a comunidade. Portanto, a diferença de aldeia para aldeia, não está na aldeia em si mas nos grupos de pessoas que lá vivem..., a aldeia quando há pessoas assim! Concretamente nesta aldeia ainda hoje são praticamente todas pessoas que vivem só da agricultura, não há um grupo de pessoas que digamos assim... estão bem na vida, ainda que seja uma aldeia próxima da vila. Há qualquer coisa ali que... não é um problema superficial! As expectativas dos pais em relação ao filhos continuam a ser fracas... gostava que fizessem um estudo àquela localidade. Portanto não tem nada a ver com o facto de ser mais ou menos próxima de uma vila ou de uma cidade, as crianças do Pinheiro, por exemplo, segundo dizem, são umas crianças excelentes e é uma aldeia muito isolada, a Moimenta já é uma aldeia grande com muito relacionamento com os espanhóis, com um nível social bastante bom e tem alunos bons e alunos maus como as outras, enquanto que o Pinheiro está muito isolada e no entanto, segundo dizem, os alunos são bastante bons e os professores gostam de trabalhar lá, só não gostam do caminho porque é longe, portanto não tem nada a ver com o ser aldeia, o ser longe ou ser perto.

M: Tendo em consideração aquilo que já viveu enquanto professora em meio rural, quais os maiores obstáculos que, hoje, se colocam aos professores que são colocados nestas escolas, em meio rural?

K: O grande problema é serem colocados apenas por um ano... se sabe que é só um ano, o próprio professor retrai-se, porque eu vi no primeiro ano que fui para Lagarelhos... eu sei o que aconteceu comigo quando fui colocada em Lagarelhos... embora eu já conhecesse alguma comunidade, porque eu já tinha trabalhado numa aldeia muito próxima e com alguns desses alunos no entanto eu tive medo! Medo de me envolver... embora já os conhecesse tive medo de me envolver... porque eu sabia que no ano seguinte iria sair e o primeiro ano foi um ano mesmo muito difícil, inclusivamente o primeiro ano que fui para lá, não integrei projectos com outros professores, fechei-me... não foi só fechar-me também foi mais para conhecer... para ver o terreno que iria pisar... também foi mais para conhecer. No ano seguinte concorri para lá outra vez e como estava com lugar suspenso tinha prioridade entre vários, por isso é que eu podia vir para Vinhais mas não concorri, continuei a concorrer para Lagarelhos e então aí sim, eu já sabia que ninguém me tirava o lugar, e aí comecei a investir não só nos meninos mas também nos pais, na comunidade... para mim, na escola. Mas só foi depois daquele primeiro ano e depois de eu quase a certeza de que ninguém me tirava o lugar, de que eu voltaria para lá. É necessário um tempo para ganhar alguma confiança e... não só, hoje os professores têm muita dificuldade... é uma das coisas que está muito mal, muito mal, são as colocações serem anuais! E penso, tenho a certeza que se fizessem um estudo de uma escola de... uma localidade aliás, tem X meninos e não vai acabar nos próximos cinco anos, se houvesse um professor interessado, nem que fosse com um contrato ou sei lá... onde tivesse a possibilidade de ficar lá esses cinco anos, aí acho que tinha muito mais vontade e muito mais estímulo para investir na comunidade e perdia o medo de investir a sua afectividade. Os professores têm de andar muitos quilómetros para irem para as aldeias, não têm apoios nenhuns, não têm seguro profissional, como é que um professor vai à vontade trinta, quarenta e mais quilómetros... não me admira que não queiram ir para as aldeias, não é pela aldeia em si, eu penso que não é pela aldeia em si mas sim pelas deslocações que têm que fazer e por não terem incentivos nenhuns para fazer esse trabalho... têm que sair cedíssimo de casa, depois mesmo que queiram fazer o horário normal, porque

muitos bem gostariam de o fazer mas, também não têm possibilidade quase nenhuma para o fazer, porque não têm um restaurante onde comer, tem que ser na escola sem condições nenhuma! Por exemplo um professor que vá para o Pinheiro, que fica a uns sessenta ou setenta quilómetros de Bragança. Chega lá, não tem um lugar onde comer, o caminho é horrível! Se há gelo ou neve é difícil! Por mais que goste dos menino, por mais que goste da comunidade, por bom trabalho que lá faça! Não gosta de ir para lá no ano seguinte, precisamente, pelas deslocações e por não ter condições nenhuma porque... depois, é o carro que vai embora e ninguém lho paga, se tem um acidente ninguém quer saber... o que tem, o que lhe deram em contrapartida aquele professor? Se ficar na cidade vai almoçar a casa, tem os colegas com quem conversar, as condições de trabalho são diferentes. É por isso que optam pela cidade, mas não é por estarem melhor na cidade! Não é a opção pela aldeia ou pela cidade... até porque... as escolas de aldeias junto da cidade, são mais procuradas que as escolas da cidade... mas, por aquilo que eu fiz e... pronto... a minha vida foi assim... eu troquei, sem pensar duas vezes, a vila pela aldeia, prefiro a aldeia precisamente por isso, estou perto – cinco ou oito quilómetros não é nada depois posso vir almoçar a casa, tenho duas horas para almoçar... volto para lá, dou-me bem com as pessoas, assim não custa trabalhar, até dá prazer e... se ficar lá depois das quatro, se ficar até às cinco também não me incomoda porque eu em dez minutos estou em casa, enquanto que um professor que se desloque setenta ou oitenta quilómetros chega a casa de noite, lá está o mesmo ciclo... tem que ir buscar os filhos ao colégio, tem de fazer o jantar, tem de arrumar as coisas da casa... O grande problema não é a aldeia, são as deslocações para a aldeia e as condições que a aldeia tem para o receber! Porque se fossem dadas condições aos professores... para se sentirem bem, não havia problemas, ou se houvesse transportes públicos, ou sei lá... agora levar o carro deles, às vezes sozinhos, de noite por esse caminhos... é complicado! Eu acho que os professores têm de ser vistos não... pelo que não gostam, mas pelo que mas não podem fazer, não bem o não gostar é o não poder, mesmo! Porque é muito cansativo... e se em vez de ir um, lá está aquela história que eu dizia, em vez de ser um professor irem dois, um ficava com os meninos... ou até três, um ficava com os meninos outro com os pais ou com os avós dos meninos, sei lá... há tantos... hoje as nossas aldeias têm mais pessoas idosas, depois dos sessenta...reformadas, que não sabem o que aonde, fazer que não têm que fazer, chamá-los para um... não é para uma escola edificio mas para um lugar, onde pudessem fazer actividades que lhes dessem prazer, sei lá... que houvesse mais colaboração entre escola, comunidade, meninos... tudo! Eu acho que dando uma dinâmica diferente ao ensino, ao aspecto da relação entre escola e comunidade, resolviam-se muitos problemas e ficava muita gente a ganhar.

M: O que diria a um professor que vai começar a sua vida profissional numa escola de meio rural?

K: Dir-lhe-ia que fosse em frente e que tinha muito a aprender, e que... iria ter vivências mais ricas muito mais ricas, que numa vila ou numa cidade jamais poderia ter. O resto, pois concerteza que para se terem coisas boas tem de a balança estar equilibrada, também tem coisas más, não é? Numa cidade para terem colegas também têm muitos alunos e tem meninos com muitas mais dificuldades não só de aprendizagem mas problemas psíquicos, afectivos e sei lá que mais, todos os problemas e mais alguns, portanto numa aldeia pode haver... mas também já são menos não pode haver tantos, por isso é que não podemos falar em percentagens, na aldeia as percentagens rapidamente chegam aos cem por cento para o bem ou para o mal. Mas... para mim é muito mais aliciante trabalhar na aldeia.

Entrevista realizada em Vinhais às 21:00h do dia 22 de Março de 2002.

(Z) – entrevistada

(M) – entrevistador

TRANSCRIÇÃO

M: Há quantos anos começou a sua actividade profissional e onde começou?

Z: Há vinte e seis anos que trabalho... tive a sorte de trabalhar em aldeias boas, das melhores do concelho de Vinhais: Moimenta, Vilar de Lomba e Santalha. Comecei em Moimenta, onde estive quatro anos na, então designada, Telescola, em Vilar de Lomba estive dois anos e trabalhei com o 3º e 4º anos, o resto do tempo tenho estado sempre em Santalha na Telescola.

M: “Na aldeia a escola é o professor”. Concorda?

Z: Sim, sim... em qualquer aldeia por onde tenho passado tenho-me sentido realizada porque quer com a comunidade, quer dentro da escola com os pais das crianças, com as crianças com empregadas... ainda hoje tenho saudades das empregadas e das crianças das que tive nos primeiros anos que leccionei... tenho tido boas experiências e tenho-me sentido realizada. Na Moimenta, a primeira aldeia que estive, não senti solidão porque eu estava com mais duas colegas em casa, portanto e isso... as colegas já eram experientes, ajudou-me um pouco, embora eu trabalhasse de tarde e elas de manhã mas... encontrávamo-nos à noite e compensava portanto... o esforço que eu tinha feito durante o dia... contava-lhes o que se tinha passado e elas como eram já mais experientes davam-me dicas para eu caminhar em frente e ajudaram-me muito! As pessoas da aldeia, também ...eram pessoas de bem, com capacidade para me ajudar e conseguiram que eu me sentisse bem.

M: Como vê, a relação entre a escola e as pessoas da aldeia?

Z: As pessoas na aldeia somos nós que muitas vezes as fazemos... a maior parte delas são pessoas humildes, com alguma carência, não só material, mas também carências afectivas. E quando a professora lhes dirige a palavra, ou as ajuda a resolver um problema, elas ficam felizes, agradecidas... coisa que não acontece nos meios grandes. As pessoas na aldeia até gostam de ser solicitadas. É preciso saber entendê-las, ir ao encontro delas mas... mostrando-lhes também o porquê de nós estarmos ali, o que estamos a fazer e o que queremos delas e dos filhos! Isto consegue-se através de um bom relacionamento com as pessoas. As crianças ao se sentirem bem na escola, levam para casa algo que os pais vão entender e ficam a conhecer a professora mesmo sem terem contactado com ela, porque ao lhes proporciona saberes de uma maneira agradável acho que os pais ficam radiantes e mesmo não conhecendo a professora já gostam dela. Trazer os pais à escola mas... nem sempre nem nunca! Eu não gosto que os pais ou familiares, andem sempre ali... na escola. Tudo tem a sua ocasião o seu momento próprio e... gosto que eles se interessem... a minha escola esteve sempre aberta à comunidade, não quer dizer que as pessoas da aldeia andem sempre na escola, mas quando são necessárias... quando o professor entende que devem ir! Por exemplo quando dei a emigração chamei à escola o Sr. Rufino, que na altura era presidente de Junta, para nos contar o que tinha passado desde que saiu do seu país até ao seu regresso... ele agora já está a viver na sua aldeia. Esse Sr. fez-nos um depoimento maravilhoso! As crianças entenderam perfeitamente quantos problemas os emigrantes sentiam fora do seu país: desde a língua ao trabalho à assistência social, à integração

no novo país... e o porquê de ele sair do seu país. Há outros exemplos... sempre que falo nos sectores de actividades e que tenho possibilidades chamo os artesãos... que vêm à escola com todo agrado fazer os seus depoimentos... na altura do Natal, dos Reis, da Páscoa, com os seus saberes culturais: versos, canções, tradições que fazem parte da cultura desse povo... vêm trazê-la à escola. Claro que isso não pode ser todos os dias, senão a nossa escola passava a ser só de saberes orais e o que está realmente na base de todo o saber é o saber ler, escrever e contar... por mais que me digam a escola tem de partir do saber ler, escrever e contar! A partir daí... uma criança que sabe ler bem que entende o que lê é uma criança culta! Porque nem todas as crianças sabem ler e entendem aquilo que lêem, eles não podem ser cultos se realmente não tiverem esses saberes, não é só aquilo que lhes vem da comunidade, tudo é útil, mas não é só o que vem da comunidade que enriquece o saber das nossas crianças. As nossas crianças para serem enriquecidas com esse saberes têm que ter bases! E essas bases passam pelo saber ler, escrever e contar... pelas disciplinas essenciais.

M: O que diria a um professor que vai começar a sua vida profissional numa escola de meio rural?

Z: Em primeiro lugar dir-lhe-ia que teria que viver não só com as crianças mas também com a comunidade, a começar pelos pais, encarregados de educação e toda a comunidade em geral... porque relacionando-se bem... iria ser bem sucedida, porque as pessoas gostam de ter parte activa na vida da escola, dos filhos... os pais gostam de ser solicitados, gostam de sentir na professora um familiar dos filhos deles. Tudo que se relaciona com a aldeia é óptimo desde que nós saibamos lidar com as situações, desde que nós entendamos as pessoas, desde que nós entendamos os nossos alunos e os tratemos como nossos. A escola da aldeia acho-a óptima para trabalhar, nós é que temos que saber lidar com as pessoas, com as crianças, com a comunidade em geral, nós é que fazemos essa escola! Para mim a escola na aldeia é como uma escola na vila ou superior... embora haja pessoas que dizem que há isolamento mas isso também depende do professor! Acho que os alunos, os nossos alunos se tiverem um professor que os compreenda e que saiba lidar com os pais e com a população em geral, acho que as nossas aldeias, pelo menos pelas que eu tenho passado que... que não são inferiores às escolas das cidades, das vilas. Os meus alunos nunca se sentiram mal junto de crianças que vivam em cidades ou vilas!

M: Acha que é possível aprender a gostar de ser professora em meio rural apesar da imagem negativa que existe da aldeia?

Z: Existe de facto uma imagem denegrada de algumas aldeias, mas isso não corresponde à realidade. Eu sempre estive em aldeias e não sinto qualquer complexo por isso, nem tenho problemas em colocar os meus alunos ao lado dos alunos das professoras que trabalham nas vilas ou nas cidades. A professora para ser bem aceite não pode dar muitas faltas... não digo que não possa faltar quando está doente ou quando realmente precisa mas os pais não gostam que os filhos fiquem muito tempo sem escola, os pais gostam de ter uma satisfação. A professora falta, porque não avisar os meninos no dia anterior ou quando ela souber que vai faltar... para criar ali um elo de ligação, um clima bom em relação aos pais e às crianças. Às vezes denegramos a imagem das pessoas da aldeia porque somos nós que a criamos, porque as pessoas da aldeia merecem a nossa estima e a nossa consideração como as das cidades e vilas. É verdade que há professoras que lhes custa muito as deslocações e que não estão habituadas a viver nas aldeias, mas quando tiram o curso já sabem que nem toda a gente pode ficar nas cidades ou vilas. Eu confesso que já podia estar na vila já alguns anos mas... não quero, gosto muito dos meus alunos afeiçoo-me muito a eles, gosto muito das

peessoas das aldeias por onde tenho passado... se hoje voltasse para a primeira aldeia onde comecei a trabalhar com certeza que faria amizades como quando trabalhava lá com o apoio e estima dessas pessoas.

M: A aldeia é um recurso para a escola. e a escola poderá ser um recurso para a aldeia?

Z: Sim, sim... por exemplo eu tenho crianças que quando chega o carteiro, no intervalo as velhotas vêm pedir para que elas lhes leiam as cartas. Essas crianças ficam contentes porque como sabem ler podem prestar o seu contributo àquelas pessoas e, por sua vez essas pessoas ficam maravilhadas porque há alguém... uma criança que as consegue ajudar.

M: Qual é a perda maior para uma aldeia quando lhe tiram a escola?

Z: Na aldeia, a igreja e a escola eram duas instituições essenciais. Hoje a igreja não é bem aquilo que era antigamente... hoje o fecharem a igreja, ou o Sr. Padre vir só de quinze em quinze dias e não fazer a bênção isso já é normal! Agora quando se fecha uma escola é uma tristeza! Dizem as pessoas: - Já nem ouvimos as crianças brincar, isto acabou-se tudo, já não há ninguém, nem que a gente queira mandar um recadinho, já não temos uma criança! Portanto a escola aberta faz muita falta numa aldeia. Podemos dizer que efectivamente as pessoas sentem-se diminuídas, sentem a sua aldeia mais triste, mais fraca sem quase ninguém.

M: Acha importante que haja harmonia entre a vida do aluno e aquilo que ele aprende na escola?

Z: Nunca entrei em aspectos íntimos da criança, no aspecto familiar, mas tento saber o viver deles... os problemas que eles têm em casa, embora sem o fazer como intrusa, mas sei pela criança se a família tem, ou não, problemas para que eu os possa ajudar a resolver.

M: Acha desejável que a escola integre os valores culturais da aldeia?

Z: Acho que a escola deve integrar todos os valores culturais... a criança traz as suas vivências, os seus saberes para a escola e a professora deve aceitá-los, deve partilhá-los com as outras crianças e com ela própria... partilhar saberes acho que é essencial.

M: Acha que um professor na aldeia pode cumprir com as suas tarefas, enquanto professor, sem sair da escola?

Z: A professora embora saia da escola não precisa de o fazer muitas vezes, há com certeza situações mais oportunas, por exemplo... quando o forno do povo coze, vamos lá ver, ainda que sejam situações às quais as crianças já estão habituadas. Quando exploramos outros temas como por exemplo as sementeiras, o semear das batatas... eles sabem como a terra é preparada! Se lhe pergunto logo respondem: - O meu pai primeiro decria, depois vima, agora está degradada... é só semear -, gostam de dar o seu contributo... mostrar um saber que é especial... só deles. Mas quando algo de novo se passa na aldeia... um incêndio por exemplo, as crianças gostam de estar presentes para ver os bombeiros chegar, como actuam, como fazem. Estar até ao fim gostam de ver tudo que assistam a situações novas. Ou de vez em quando vamos ver o moinho trabalhar... alguns nunca viram... ou ver uma senhora que está a fazer cestas, se a senhora não pode vir à escola, porque é complicado trazer todo o material... enfim um conjunto de situações diferentes. Correspondemo-nos com crianças do litoral, eles gostam muito de lhes dizer aquilo que acontece na nossa terra, na nossa região...

portanto são trocas de saberes que sempre que aparecem são bem vindas, sempre que alguém anda na aldeia a saber coisas sobre a cultura... eu gosto que os meus alunos falem com eles. Sempre que posso... sempre que se proporciona, os meus alunos adquirem saberes novos directamente não só através dos livros, dos videogramas mas da experiência viva.

M: Em consequência do esvaziamento das aldeias surge o encerramento quase inevitável das escolas. O que pensa disso?

Z: É um mal, mas é um mal inevitável pois não havendo crianças as escolas têm que fechar... também não se compreende estar a escola aberta com uma criança ou até com duas, mas não concordo que as crianças sejam deslocadas para a vila, mas concordo que sejam deslocadas para a escola mais próxima.

M: Ao longo dos seus vinte e seis anos de professora, quais as maiores diferenças que tem verificado?

Z: Nos primeiros anos que trabalhei, as crianças tinham mais entusiasmo, mais interesse em relação às tarefas... à pesquisa de coisas... quer dentro quer fora da escola. Mas hoje as crianças estão melhor preparadas para a vida. A imagem da professora tem vindo a ser... um pouco... desvalorizada, já não é aquela imagem da Sr.^a Professora que era aqui à uns anos... Eu não tenho queixa porque os pais dos meus alunos e as pessoas da comunidade acho que me consideram e que me respeitam. Antigamente também era exagero, a professora passava e os senhores levantavam-se e tiravam o chapéu! Acho que não é necessário tanto! Tenho sido muito estimada pelas pessoas e de facto, as crianças mais meigas, mais dóceis são as crianças das aldeias mais afastadas da vila é essa a conclusão a que chego...