

**Fernando Ilídio da Silva Ferreira**

# **O ESTUDO DO *LOCAL* EM EDUCAÇÃO**

Dinâmicas Socioeducativas em Paredes de Coura

**Instituto de Estudos da Criança**

**UNIVERSIDADE DO MINHO**

Braga – Janeiro de 2003

**Fernando Ilídio da Silva Ferreira**

# **O ESTUDO DO *LOCAL* EM EDUCAÇÃO**

Dinâmicas Socioeducativas em Paredes de Coura

Dissertação de Doutoramento  
em Estudos da Criança

**Instituto de Estudos da Criança**

**UNIVERSIDADE DO MINHO**

Braga – Janeiro de 2003



Acção financiada pelo Fundo Social Europeu e Estado Português

## Agradecimentos

*Um percurso de investigação de âmbito de doutoramento contém períodos longos de recolhimento, principalmente na fase de escrita da dissertação. Porém, tal não significa que o percurso se converta num empreendimento solitário, por maioria de razão, tratando-se, no presente trabalho, de uma investigação etnográfica, que é, na sua essência, colectiva e colaborativa. Neste tipo de pesquisa de terreno, o relatório final conta uma “história”, na qual o investigador é o narrador-escritor, mas é também um actor que contracena com outros actores no palco da acção concreta. Neste sentido, o trabalho tem as marcas da colaboração de muitas pessoas, a quem deixo aqui expresso o mais profundo reconhecimento.*

*Agradeço, em primeiro lugar, a abertura e disponibilidade manifestadas por diversos profissionais, serviços e instituições que desenvolvem, ou desenvolveram, a sua actividade no concelho de Paredes de Coura. Não podendo nomeá-los a todos, agradeço, de uma maneira geral, aos professores do 1º ciclo do ensino básico e educadores de infância, aos profissionais e dirigentes que trabalham ou trabalharam no OUSAM, ao Centro de Formação das Escolas de Paredes de Coura, aos membros do Conselho Executivo do Agrupamento “Território Educativo de Coura”, aos profissionais envolvidos no Projecto de luta contra a pobreza e a exclusão social “Terras de Coyra”, a outros profissionais que trabalham no Centro de Saúde e nos serviços locais do Centro Regional de Segurança Social, à Câmara Municipal de Paredes de Coura e a várias Juntas de Freguesia. Agradeço, em particular, ao Manuel Monteiro, pois foi ele quem, em grande medida, facilitou o acesso e a ligação prolongada ao terreno, principalmente, no âmbito do Centro de Formação, do OUSAM e do Projecto “Terras de Coyra”, tendo-se cimentado ao longo do processo de investigação laços de amizade, com muitas pessoas, que perduram para além dele.*

*Finalmente, destaco o papel de familiares, amigos e colegas, com quem tenho partilhado este e outros caminhos. Dirijo um agradecimento especial a João Formosinho, meu orientador, pelos diversos projectos em que temos estado envolvidos e que têm constituído importantes factores de desenvolvimento profissional. Ao meu irmão José Ferreira, agradeço a disponibilidade que prontamente revelou para fazer uma revisão do texto desta dissertação. À Isabel, à Dânia e ao Daniel, dedico este trabalho, pela sua presença constante e afectuosa e por terem sabido conviver com a minha presença, algumas vezes ausente, diante do computador.*

## ÍNDICE

INTRODUÇÃO .....	1
------------------	---

### PRIMEIRA PARTE

#### CONSTRUINDO UMA PROBLEMÁTICA E UM OBJECTO DE ESTUDO: O LOCAL COMO UNIVERSO COMPÓSITO

##### CAPÍTULO I

##### **As três últimas décadas do século XX: o *local* e o *global* nas sociedades contemporâneas**

1. Sinais de um tempo de transição: a mudança de paradigma .....	19
2. Dois temas em debate: as “classes sociais” e as “instituições” .....	30
2.1. O tema das “classes sociais”: das desigualdades à exclusão .....	32
2.2. O tema das “instituições”: o caso da escola pública .....	41
3. O <i>local</i> , o <i>global</i> e o <i>nacional</i> em recomposição .....	48
3.1. Os fenómenos de globalização e de localização .....	51
3.2. A questão do Estado nacional, da política e da democracia .....	58
3.3. A análise das políticas e da acção públicas .....	63

##### CAPÍTULO II

##### **Para o estudo das políticas e das dinâmicas socioeducativas a partir de um contexto de acção concreta**

1. O estudo do <i>local</i> em educação .....	69
1.1. A educação não é apenas a escola e o local não é apenas o lugar .....	75
1.2. A territorialização das políticas e da acção educativas .....	91
2. Posicionamento epistemológico: prioridade à descoberta do terreno .....	101
2.1. Os conceitos de “autonomia relativa” e de “lógicas de acção” .....	106
2.2. Prioridade à descoberta do terreno .....	114
3. O contexto e a metodologia do estudo .....	123
3.1. O método: o estudo de caso etnográfico .....	124
3.2. O dispositivo de colheita e análise de dados .....	132
3.3. Um contexto e dois “pontos de entrada” para a realização do estudo .....	137
3.3.1. O contexto: o concelho de Paredes de Coura .....	137

3.3.2. Primeiro “ponto de entrada”: o OUSAM e as dinâmicas locais de animação infantil e comunitária .....	152
3.3.3. Segundo “ponto de entrada”: a escola rural e as dinâmicas locais de reordenamento da rede escolar .....	159

## SEGUNDA PARTE

### **O CONTEXTO E A NARRATIVA: ESTUDO DAS DINÂMICAS SOCIOEDUCATIVAS NO CONCELHO DE PAREDES DE COURA**

#### CAPÍTULO III

#### **O OUSAM e as dinâmicas de animação infantil e comunitária**

1. A génese do OUSAM como Projecto: “À descoberta do ser criança – construindo a comunidade no meio rural” .....	169
2. De projecto a serviço: a institucionalização .....	190
3. Desafios e tensões de um processo de mudança .....	209
4. Excesso de passado e défice de presente: o fim dos militantes? .....	238
5. A impregnação do social pela forma escolar .....	253
6. O trabalho de educação de infância: entre a “sala” e a “comunidade” .....	262
7. O trabalho social: entre o “projecto” e o “programa” .....	288

#### CAPÍTULO IV

#### **A escola rural e as dinâmicas de reordenamento da rede escolar**

1. No princípio era a “EBI”: o Projecto da Escola Básica Integrada .....	317
2. Do “projecto” à “Comissão de Reestruturação da Rede Escolar”: as ambiguidades da participação .....	333
3. Da “EBI” ao “Agrupamento de Escolas”: excesso de futuro e défice de presente	353
4. O Agrupamento de Escolas “Território Educativo de Coura”: a azáfama burocrática .....	370
5. As mudanças vistas pelos professores: o imaginário da forma escolar disciplinar	386
6. A “concentração” à vista: a controvérsia .....	405

TERCEIRA PARTE  
**TRÊS PROBLEMÁTICAS, TRÊS PALAVRAS-CHAVE:  
ANIMAÇÃO, GESTÃO E PARCERIA**

**CAPÍTULO V**

**Educação e desenvolvimento local. Palavra-chave: animação**

1. O conceito de desenvolvimento e a abordagem do Desenvolvimento Local .....	431
2. Um debate sobre o mundo rural, a partir da análise crítica de um estudo de “oportunidades de desenvolvimento” realizado em Paredes de Coura .....	438
3. Uma análise crítica da visão escolocêntrica da relação entre educação e desenvolvimento .....	451
4. Palavra-chave: animação .....	460

**CAPÍTULO VI**

**As reformas educativas dos anos 80-90. Palavra-chave: gestão**

1. A propagação de um espírito gestor: a onda neoliberal e a ideologia da modernização .....	473
2. A persistência da lógica de reforma, no contexto das políticas de autonomia e gestão da escola .....	488
3. Palavra-chave: gestão .....	503

**CAPÍTULO VII**

**O novo espírito das políticas sociais públicas. Palavra-chave: parceria**

1. A formação de um mundo conexionista: a metáfora da rede .....	517
2. A política do diálogo, no período de governação do Partido Socialista .....	531
3. Transformações na esfera do Estado e da acção pública: a lógica contratual ...	536
3.1. As novas estratégias de acção estatal .....	537
3.2. A lógica contratual das políticas sociais públicas .....	542
4. Palavra-chave: parceria .....	552

<b>CONCLUSÃO</b> .....	567
------------------------	-----

<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	593
---	-----

<b>RESUMO/ABSTRACT</b> .....	631
------------------------------	-----



## INTRODUÇÃO

### **O objecto: o estudo do local em educação**

As três últimas décadas do século XX foram palco de um renovado interesse pelo “local”, em termos políticos e científicos. Este interesse não é novo, pois trata-se de um “ressurgimento”, ou de uma “redescoberta”, num contexto em que se verifica, por um lado, uma crise de legitimidade do Estado nacional e de procura, por parte deste, de novas estratégias de relegitimação e, por outro, a ocorrência de fenómenos simultâneos de globalização e de realocização. Este renovado interesse pelo local está associado, igualmente, à crescente complexidade dos problemas sociais do desemprego, da pobreza, da exclusão – e da sua também crescente visibilidade social, política, científica e mediática –, os quais emergiram ou se agravaram durante este período, e à incapacidade demonstrada e reconhecida pelos próprios poderes públicos centrais de encontrarem soluções para os mesmos. Assim, se, por um lado, o renovado interesse pelo local é dos próprios actores locais, fomentando o associativismo e desencadeando diversos tipos de iniciativas, por outro, é do próprio Estado, que tem vindo a assumir-se como uma instância de regulação e de mobilização, procurando veicular a mensagem de que passa a desempenhar um papel mais periférico e a conferir o papel central aos actores locais tradicionalmente periféricos.

Neste período em que o Estado se proclama como “regulador”, “animador”, “supervisor” e “avaliador”, renunciando, tendencialmente, ao uso da noção de “controlo” e utilizando, preferencialmente, noções como “pilotagem”, “supervisão” e “monitorização”, torna-se necessário que a análise sociológica se interesse pelas novas estratégias de acção estatal, designadamente pelas que têm vindo a fazer apelo à “descentralização”, à “territorialização” e à “contratualização” das políticas públicas. Associadas a estes fenómenos, diversas noções, como, autonomia, participação, projecto, contrato, parceria, partenariado, território e comunidade, têm sido abundantemente utilizadas, quer no plano da acção local quotidiana, quer ao nível das políticas públicas que se têm voltado para o local como forma de relegitimação da acção estatal.

O seu uso tem-se generalizado de tal modo que parece ter-se tornado num vocabulário obrigatório para formular, descrever e analisar os problemas sociais e educativos contemporâneos.

É certo que a mudança dos tempos costuma trazer consigo novas linguagens, mas o que é mais característico neste período é o seu alargamento aos mais diversos domínios da acção humana, a sua utilização pelos mais diversos actores sociais e a sua não circunscrição a um país ou sector específico. Trata-se de um fenómeno que atravessa os discursos oficiais, os *media* e o debate público, em diversas partes do mundo, nomeadamente, na Europa. Para além disso, este vocabulário tem sido abundantemente utilizado, quer pelos actores que intervêm nas esferas nacional e europeia, quer pelos actores locais; quer no domínio científico, quer na linguagem comum, revelando um aparente consenso sobre a “realidade” social. É necessário, por isso, analisar as lógicas que subjazem à utilização destas noções e compreender não apenas o que elas revelam, mas também o que escondem.

As políticas sociais públicas, ditas “territoriais” e “contratuais”, têm vindo a fazer apelo à iniciativa local e ao trabalho em rede e em parceria, quer no domínio escolar, através, por exemplo, das políticas de autonomia e de gestão local da escola, quer noutros domínios da acção social, através de projectos de luta contra a pobreza e a exclusão, de iniciativas de desenvolvimento local, de políticas municipais, de dinâmicas de animação comunitária. O local parece ter-se tornado, assim, o horizonte privilegiado das políticas e da acção socioeducativas.

É, em grande medida, em resposta às críticas ao centralismo e à burocratização do Estado, à reprodução das desigualdades e a outras críticas que durante os anos 60 e 70 tiveram como alvo as instituições em geral e, em particular, a Escola, que surgem as ideias descentralizadoras e os apelos aos dinamismos locais. Porém, a proclamada devolução de poderes ao local não se traduz, de forma linear, como é entendido e sugerido frequentemente, num reforço do princípio da *comunidade*, em detrimento dos princípios do *Estado* e do *mercado*. O mesmo fenómeno abre caminho, sobretudo a partir da década de 80, a uma propagação das políticas neoliberais. Se bem que proliferem, desde então, os apelos à autonomia, à participação, à democracia e à

cidadania locais, isso acontece num contexto dominado por uma vaga de reformas educativas assentes em lógicas de compatibilização problemática, como a democratização, a modernização e o neoliberalismo (Lima e Afonso, 2002).

Até aos anos 60, o “acordo” sobre as questões da Educação não era difícil de alcançar, pois o Estado era reconhecido como a única instância legítima de definição do “bem comum”, com base num único princípio de justiça – a igualdade de oportunidades. A partir do final dos anos 60, os princípios de justificação pluralizaram-se, a legitimidade do Estado começou a ser posta em causa e tornou-se visível a dificuldade de o acordo ser alcançado a nível nacional. É neste contexto que se difundem as ideias de devolução de poderes ao local, supondo-se a possibilidade de o designado “sistema educativo” nacional funcionar a partir de reajustamentos e compromissos locais, isto é, a partir da definição de um “bem comum local”. No entanto, tal como começara a revelar-se difícil alcançar o acordo a nível nacional, também começou a verificar-se a dificuldade de ele ser alcançado a nível local, pois este é atravessado igualmente por uma “pluralidade de mundos” – os mundos cívico, doméstico, industrial, de mercado, da comunidade.

Tendo em conta esta complexidade, que caracteriza as sociedades locais de hoje, Jean-Louis Derouet (2000) sustenta que uma das questões essenciais que se coloca à investigação sociológica é a da natureza das montagens que se recompõem localmente a partir dessa pluralidade de mundos. Neste sentido, o estudo do local em educação já não pode ser feito num registo de justificação simples, em torno de dicotomias como Estado e mercado, centro e periferia, actor e sistema. Em grande medida, estas dicotomias derivam de uma abordagem tradicional estadocêntrica, quer em termos políticos, quer em termos científicos, e a superação desta abordagem implica a utilização de um registo de justificação compósita que articule a observação local com a reflexão sobre os aspectos mais globais do mundo em que vivemos, incluindo a dimensão sócio-histórica, de modo a contextualizar, no espaço e no tempo, o estudo das políticas e da acção educativas.

Do mesmo modo como se operaram, ao longo das três últimas décadas, profundas mudanças sociais, também se verificaram mudanças do ponto de

vista epistemológico, com implicações na análise, interpretação e explicação das dinâmicas sociais e educativas. A reemergência da problemática do “local” na investigação sociológica em educação, a partir dos anos 70 e, sobretudo, durante os anos 80, está vinculada, por um lado, às transformações económicas e sociais e do próprio Estado e da acção pública, e, por outro, a transformações internas à própria disciplina, com o “retorno do actor”, o interesse pelos estudos microsociológicos, o desenvolvimento do trabalho de terreno e a passagem de uma abordagem causal para uma abordagem Interpretativa (Van Zanten; Derouet e Sirota, 1987a e 1987b). Sobretudo através de abordagens etnográficas, assiste-se a uma renovação dos estudos empíricos e à constituição de novos problemas e objectos científicos transestatais, transnacionais e transeducativos, que fazem apelo a um novo registo em que os microfenómenos, embora possam ser encarados como micro do ponto de vista geográfico, não o podem ser do ponto de vista analítico. Como tal, o seu estudo pode tornar-se possível operando analiticamente através de uma descoincidência articulada entre uma problemática teórica extensa e um objecto empírico intenso (Correia, 1998). Para além disso, como diz Sousa Santos, “os objectos têm fronteiras cada vez menos definidas; são constituídos por anéis que se entrecruzam em teias complexas com os dos restantes objectos, a tal ponto que os objectos em si são menos reais que as relações entre eles” (2000: 70). Trata-se, portanto, de um registo híbrido que define os objectos mais pela mestiçagem do que pela pureza teórica e analítica (Ardoino, 1992).

Apesar de se tornar cada vez mais visível esta hibridez e mestiçagem no campo educativo, designadamente, nos territórios locais, onde se organizam dinâmicas associativas, relações inter-institucionais, redes e parcerias envolvendo profissionais de diversos sectores, a Escola e as suas questões “internas” continuam a manter um lugar preponderante nos estudos educacionais. Num trabalho sobre as Ciências da Educação em Portugal, António Nóvoa (1991) conclui que os estudos mais interiores ao campo educativo revelam uma clara predominância das questões do ensino e da formação de professores, fazendo das “Ciências da Educação” sobretudo “ciências da escolaridade e do ensino”. Os temas mais abordados passam pela

sala de aula (o ensino-aprendizagem, as didáticas, a relação pedagógica), pela formação de professores e por um discurso genérico em torno dos fundamentos da educação e do sistema educativo, verificando-se, no entanto, a ausência de uma reflexão sistemática sobre os campos não-escolares das Ciências da Educação. António Nóvoa considera, por isso, que constitui um desafio para as Ciências da Educação o reforço da intervenção nestes campos, que vão desde as “Ciências da Formação” até às problemáticas da “Educação e Desenvolvimento” ou da “animação comunitária e educativa”. No mesmo sentido, Rui Canário (1996) defende que “a territorialização das práticas e das políticas educativas” pode construir-se a partir de distintos “pontos de entrada” e não, necessariamente, a partir da escola. Entre outros exemplos, a intervenção no campo da saúde, a reabilitação de ofícios tradicionais, a luta contra a pobreza, o combate e prevenção da iliteração, o apoio à criação de emprego, constituem outros tantos pontos de partida para construir dispositivos integrados de educação e formação, a nível local, com a emergência do carácter estratégico e estruturante de modalidades educativas não formais e informais.

A inclusão, no presente trabalho, dos temas da animação comunitária e do desenvolvimento local, bem como das relações entre as dimensões sociais e educativas, formais e informais, numa perspectiva de “globalização da acção educativa” (Pain, 1990), tem em vista, exactamente, provocar uma descentração do universo escolar, não o ignorando, mas analisando-o em confronto com outras lógicas, pretendendo-se, assim, questionar e superar a tradicional visão escolocêntrica, da qual tem estado prisioneira, em grande medida, a abordagem dos fenómenos educativos. De igual modo, ao optar-se pela realização do estudo num concelho rural – Paredes de Coura – pretende-se questionar uma visão urbanocêntrica que tem remetido o mundo rural, em termos políticos, sociais e científicos, para a periferia. Considera-se que o questionamento e a superação desta visão “cêntrica” pode tornar-se possível através de um pensamento “reticular” crítico que permita analisar, interpretar, compreender e explicar as dinâmicas sociais em diferentes escalas e nas suas interconexões.

Assim, num contexto em que se afirma o ressurgimento do local como palco das políticas e da acção socioeducativas e a emergência da “parceria” e da “rede” como modalidades de intervenção, é necessário, por um lado, compreender como se comportam os “centros” tradicionais, designadamente, o Estado e a Escola, e, por outro, como se desenvolvem novas dinâmicas e interconexões entre os domínios escolar e social e entre os níveis local, nacional-estatal e global.

Embora diversos autores defendam que as profundas mudanças operadas ao longo das três últimas décadas geraram um novo mundo – um mundo conexionista, organizado em rede (Castells, 1998; Boltanski e Chiapello, 1999), a visão cêntrica – estadocêntrica, urbanocêntrica, escolocêntrica – parece continuar a dominar o modo de agir e de pensar sobre os fenómenos sociais contemporâneos. Tomemos como exemplo três “centros” historicamente consolidados, cuja legitimidade começou a ser posta em causa a partir dos anos 60: o Estado, a Sociedade e a Escola. A ideia de sociedade, tal como a de Estado, surgiu e desenvolveu-se com base numa visão unitária e homogénea, do mesmo modo que a de Escola, que se tornou de tal modo “central” que passou a confundir-se a noção de educação com a noção de educação escolar. Face a esta crise de legitimidade das instâncias constituídas historicamente como “centros”, foi conferida uma nova “centralidade” ao “local” e ao “estabelecimento de ensino”, mas, aparentemente, sem se operar uma desvinculação de um pensamento cêntrico.

Sobretudo a partir dos anos 80, diversos estudos passaram a focalizar-se no “local” e no “estabelecimento de ensino”, mas ignorando ou desvalorizando a acção estatal e outros dinamismos macro, bem como as interconexões entre diversos fenómenos sociais que se revelam, também à escala local, cada vez mais “reticulares” ou “conexionistas”. Um dos objectivos principais do presente trabalho é, pois, proceder ao questionamento deste modo “cêntrico” de olhar o mundo, que a ciência moderna criou e que ainda hoje está enraizado nas nossas representações. Defende-se que não é possível compreender as dinâmicas sociais do nosso tempo utilizando os mesmos instrumentos conceptuais e analíticos construídos no tempo em que o

funcionamento da sociedade, do Estado e das instituições era encarado à luz de uma visão cêntrica, unitária e homogénea.

O presente estudo desenvolve-se, pois, à luz de um pensamento reticular crítico e em torno de duas coordenadas: uma coordenada temporal, à luz da qual se discutem e analisam as profundas mudanças sociais e epistemológicas operadas a partir do final dos anos 60, e uma coordenada espacial, ou territorial, que corresponde ao contexto de acção concreta onde se realiza o estudo das dinâmicas socioeducativas locais – o concelho de Paredes de Coura. Não se pretende realizar um estudo sobre o concelho, enquanto unidade geográfica e administrativa, nem se ambiciona estudar todas as dimensões – económica, social, cultural e política – das dinâmicas locais. Trata-se de um estudo de dinâmicas socioeducativas que nele se têm ancorado e desenvolvido ao longo das décadas de 80 e 90, constituindo-se o concelho como o contexto ou a plataforma de estudo das mesmas. Para o efeito, foram definidos dois “pontos de entrada”. O primeiro diz respeito às dinâmicas locais de “animação infantil e comunitária”, que tiveram início nos anos 80 a partir do “Projecto OUSAM”<sup>1</sup>, e o segundo às dinâmicas locais de “reordenamento da rede escolar”, que tiveram início nos anos 90 a partir de um Projecto que começou por envolver o Centro de Formação das Escolas de Paredes de Coura e os professores, passando depois a ser conduzido e posto em prática pela autarquia municipal.

### **O método: o estudo de caso etnográfico**

A presente investigação decorre de uma ligação ao concelho de Paredes de Coura que ultrapassa a duração formal do projecto de doutoramento, que teve início em 1999. Ao longo de quase uma década, a observação e a escuta do terreno foram sugerindo diversas pistas de investigação, temas para análise, perplexidades, contrastes e contradições, que iam remetendo o investigador para um maior aprofundamento das questões de pesquisa, quer através da continuidade da ligação ao contexto e da multiplicação e triangulação das

---

<sup>1</sup> O OUSAM é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), cuja sigla significa Organismo Utilitário e Social de Apoio Mútuo, mas, como nos disseram alguns fundadores, foi pensada, também, como forma do verbo “ousar”.

fontes de informação, quer através da leitura de obras de reflexão teórica, epistemológica e metodológica e de trabalhos empíricos, os quais, por sua vez, não apenas ajudavam a compreender as dinâmicas sociais em estudo, como também suscitavam novas perplexidades e novas questões de pesquisa. A teoria e a empiria interpelam-se, portanto, mutuamente, ao longo de todo o trabalho.

O método utilizado é o estudo de caso etnográfico. Uma das características principais deste método tem a ver com o facto de implicar a presença prolongada do investigador nos contextos sociais em estudo e o contacto directo com as pessoas, as situações, os acontecimentos. Trata-se de um método de pesquisa de terreno, cuja essência é a observação participante, mas recorre-se, também, na presente investigação, à entrevista e à análise documental. Embora algumas das características que permitem distinguir este método de outros métodos de investigação decorram do facto de envolver um conjunto específico de técnicas, estratégias e procedimentos, as maiores diferenças são, no entanto, de ordem paradigmática. Contrariamente ao paradigma positivista em que assenta a investigação do tipo estatístico-experimental, o paradigma interpretativo em que se insere o estudo de caso etnográfico não tem em vista a verificação de regularidades, mas a análise de singularidades. Enquanto que o primeiro está orientado para a “prova” e para a generalização, o segundo está orientado para a “descoberta” e constitui-se como uma ciência do singular e do concreto. Por outro lado, enquanto que o paradigma positivista postula a distinção entre o sujeito e o objecto de conhecimento, o paradigma interpretativo postula a interdependência do sujeito e do objecto, através de um trabalho de interacção entre o investigador e os demais actores sociais.

Relativamente ao primeiro “ponto de entrada”, o estudo desenvolve-se em torno de uma Instituição Particular de Solidariedade Social – o OUSAM; quanto ao segundo, desenvolve-se em torno de uma pluralidade de actores individuais e colectivos, como o Centro de Formação das Escolas de Paredes de Coura e o seu director, a Câmara Municipal, grupos de professores em formação, o agrupamento de escolas “Território Educativo de Coura”, entre outros. Porém, em ambas as situações não é uma “entidade” que se pretende

estudar, mas antes a rede de relações que se tece num determinado contexto e que se consubstancia como um processo ou dinâmica social. O que define o caso como unidade de análise é, pois, o espaço social concelhio e, se bem que cada um dos referidos “pontos de entrada” possa ser considerado um caso diferente, ambos se desenvolvem em torno de um conjunto de actores, de relações e interacções ancorados num território e ambos concorrem para a análise e interpretação das diversas lógicas de acção e para a compreensão holística, e ao mesmo tempo heterogénea, do universo local.

### **A estrutura da dissertação**

Como se disse, a teoria e a empiria interpelam-se mutuamente, ao longo de todo o trabalho, mas em cada capítulo essas dimensões surgem de um modo ora mais explícito ora mais implícito. A dissertação está organizada em três partes e cada uma delas em diferentes capítulos, tal como a seguir se apresentam, de forma sintética.

A primeira parte é composta por dois capítulos, começando-se, no primeiro, por analisar as profundas mudanças operadas no mundo a partir do final dos anos 60, em termos sociais e epistemológicos, e prosseguindo-se, no segundo, a discussão e a elucidação conceptual e metodológica tendentes à realização do estudo das dinâmicas socioeducativas em Paredes de Coura. O trabalho desenvolve-se numa perspectiva sociológica, mas considera-se que o que é mais distintivo de uma investigação não é tanto o seu registo disciplinar mas essencialmente as opções epistemo-metodológicas tomadas, que são, neste caso, o paradigma interpretativo e crítico e a pesquisa qualitativa etnográfica.

É nesta primeira parte que se inicia o processo de construção da problemática e do objecto de estudo. Como explica Rui Canário (1995a), o objecto de estudo não preexiste nem se situa numa relação de exterioridade relativamente aos investigadores, pois se assim fosse estaríamos perante uma espécie de catálogo de objectos de estudo à disposição do investigador para que ele pudesse fazer a sua opção. A construção do objecto de estudo é intrínseca a cada processo de investigação e, por isso, a cada investigação

concreta corresponde um objecto de estudo específico, construído com base num olhar teórico particular e enformado por um corpo articulado de teorias e de conceitos, isto é, por uma problemática. Uma problemática teórica é, portanto, um conjunto articulado de questões que estabelece um corte e delimita zonas de visibilidade, fornecendo um código de leitura e de tradução da realidade que se pretende estudar.

No caso da presente investigação, o “estudo do local em educação” refere-se ao estudo das políticas e da acção socioeducativas que têm vindo, ao longo das três últimas décadas, a fazer apelo e a sustentar-se, em termos de discursos e de práticas, na dimensão local e territorial e na mobilização dos actores locais para a resolução dos problemas que as nossas sociedades enfrentam actualmente.

Argumenta-se, no entanto, que “o local não é apenas o lugar” e que “a educação não é apenas a escola”. O local é, hoje, penetrado e modelado por influências sociais muito distantes e, embora os processos educativos ocorram entre pessoas e em situações, grupos e instituições inseridos num determinado contexto, as características deste entrelaçam-se com características dos contextos nacionais e transnacionais e com influências do presente e do passado (Stoer e Cortesão, 1999). De igual modo, no campo educativo participam hoje diversos profissionais, tais como, médicos, enfermeiros, terapeutas, psicólogos, sociólogos, professores e educadores de infância, animadores socioculturais e comunitários, técnicos das áreas de serviço social, da saúde e da justiça, trabalhando de uma forma individual ou em equipa. A educação tem lugar em diversos contextos – escolar, familiar, comunitário – e estão ao seu serviço, com finalidades educativas e sociais, diversas instituições, serviços, associações, projectos, comissões, tais como escolas, jardins de infância, centros de saúde, bibliotecas, ATL’s, IPSS’s, associações, autarquias, projectos de luta contra a pobreza e exclusão social, comissões de protecção de crianças e jovens, entre outros. Estes novos fenómenos colocam-nos, portanto, num terreno mais híbrido e mestiço do que o que nos é tradicionalmente proporcionado pela escola.

Contrariando-se uma lógica de justificação simples e alguns lugares-comuns que tendem a encarar o local como sinónimo de *comunidade* –

identificando-o, frequentemente, com as ideias de colaboração, consenso e harmonia – em oposição a um *Estado* dito centralista e burocrático e a um *mercado* concorrencial, conceptualiza-se o local como um universo compósito, onde se entretecem lógicas de acção e de justificação diversas e se cruzam influências dos processos de globalização e das políticas do Estado. Tal implica perspectivar o local como palco de contrastes e contradições, sendo necessário submeter estes fenómenos ao escrutínio da análise empírica. Neste sentido, defende-se, de acordo com J. A. Correia (1998), uma “epistemologia da controvérsia”, a qual, ao considerar a objecção e o conflito como elementos essenciais de análise, permite superar uma tendência que aparentemente se tem vindo a instalar nas lógicas das políticas sociais públicas e da acção local, designadamente, no campo da educação e de outros campos de intervenção social, com base na ideia de que o “local” é o espaço da redenção, onde o “acordo” e o “bem comum” são consensualmente alcançados pelos actores locais “autónomos”, através de modalidades “flexíveis” de trabalho em “parceria”, em “rede” e em “projecto”.

A segunda parte apresenta, em dois capítulos, o estudo realizado em Paredes de Coura, correspondendo cada um deles à “descrição densa” (Geertz, 1973) ou à “análise narrativa” (Becker, 1992) das dinâmicas locais, a partir dos dois “pontos de entrada” já referidos. Começa-se por analisar a génese do OUSAM como projecto, na primeira metade da década de 80, e a forma como se desenvolveu até ao presente. Veremos que embora este desenvolvimento tenha sido atravessado por lógicas distintas de intervenção, marcadas, designadamente, pela passagem progressiva, na esfera do trabalho social, de uma “lógica de projecto” a uma “lógica de programa” e pela tendencial fixação do trabalho de educação de infância no espaço da “sala” em detrimento do trabalho na e com a “comunidade”, a instituição mantém-se ainda hoje fiel a alguns princípios que nortearam a sua criação, designadamente o envolvimento de crianças e adultos nas suas actividades, a integração das dimensões educativas e sociais, a intervenção nas localidades mais dispersas do concelho numa lógica de proximidade e de globalização da acção educativa. Em seguida, analisam-se as dinâmicas de “reordenamento da rede escolar”, que estão em curso neste concelho desde a primeira metade da

década de 90, envolvendo sobretudo o 1º ciclo do ensino básico e a educação pré-escolar. Veremos que, embora a problemática da “escola rural” seja frequentemente encarada, em diversos discursos, como uma questão que opõe apenas os poderes centrais aos poderes locais, pressupondo que os primeiros pressionam no sentido do encerramento das escolas e que os segundos promovem a sua defesa, o estudo levado a efeito em Paredes de Coura revela uma maior complexidade da questão, pois são os próprios actores locais, designadamente autarcas e professores, que decidem “concentrar” todas as crianças do concelho que frequentam o 1º ciclo do ensino básico e algumas que frequentam a educação pré-escolar num único edifício escolar localizado na Vila, com o conseqüente encerramento de todas as escolas e de alguns jardins de infância das freguesias.

Na terceira e última parte, procede-se a uma re-problematização alicerçada nos resultados do estudo empírico, mas procurando-se ter em conta outros planos de análise que ajudem a compreender, interpretar e explicar outros fenómenos associados ao ressurgimento do “local” nas sociedades contemporâneas. Incorporando os planos da acção local e das políticas do Estado, os eixos sincrónico e diacrónico e, não menos importante, a experiência construída pelo investigador neste e noutros trabalhos de pesquisa – dando expressão a um fenómeno que designamos por “transversalidade metodológica” – esta reflexão final desenvolve-se em torno de três problemáticas e três palavras-chave: i) Educação e desenvolvimento local. Palavra-chave: animação; ii) As reformas educativas dos anos 80/90. Palavra-chave: gestão; iii) O novo espírito das políticas sociais públicas. Palavra-chave: parceria. Com o desenvolvimento destas três problemáticas, pretende-se interpretar e compreender as dinâmicas socioeducativas locais, mas também construir hipóteses explicativas das lógicas que se inscrevem mais incisivamente em distintos períodos dos últimos trinta anos. Salientaremos o surgimento da “animação e do desenvolvimento local”, nos anos 60-70, a difusão de uma lógica “gestionária” no âmbito das “reformas educativas dos anos 80-90” e a emergência de um “novo espírito das políticas sociais públicas”, nos anos 90, o qual obtém a máxima visibilidade, no nosso país, no período de governação do Partido Socialista.

## **O percurso da investigação e do investigador**

A investigação sociológica corresponde, na sua essência, a um desejo e a um esforço intelectual de compreensão do mundo, que revela, ao mesmo tempo, a vontade de nos compreendermos a nós próprios. Neste sentido, ela é profundamente autobiográfica e expressa um olhar particular sobre o mundo em que vivemos.

Embora a neutralidade almejada pelo paradigma positivista, supondo uma distinção entre sujeito e objecto e entre factos e opiniões, fosse, e seja ainda hoje considerada por muitos, como uma condição de cientificidade, a investigação social nunca é neutra, pois é sempre construída com base num olhar e num código de leitura particulares. Acresce que estes não são sempre explicitados nas problemáticas e nos objectos que se constróem, pois há aspectos implícitos que estão impregnados das nossas próprias representações sociais e culturais. Por exemplo, as lentes com que, no presente trabalho, se analisam as dinâmicas sociais, quer as referenciadas a uma escala mais global, quer as referenciadas empiricamente ao contexto local, são as de um investigador social que está inserido na cultura ocidental e, como tal, configuram um olhar culturalmente fundado.

Na sua dimensão autobiográfica, que é aqui reforçada por se tratar de uma investigação de longo curso, o trabalho contém as marcas de um trajecto experiencial do investigador. No período de quase uma década em que a investigação decorreu, estive envolvido em diversos projectos de investigação, em encontros pedagógicos e científicos, em actividades de orientação e coordenação de projectos, em acções de formação contínua de professores, em actividades de avaliação e consultoria de centros de formação, não apenas no próprio concelho de Paredes de Coura, como também noutros locais. Todas estas actividades contribuíram, de diferentes modos, para o trabalho de pesquisa, através de um intenso processo de “impregnação”.

Como já disse, o projecto de investigação de doutoramento teve início, formalmente, em 1999, mas o percurso que lhe subjaz é mais longo e pode ser comparado a uma “bola de neve”. Desde 1993 que tenho estado envolvido, no

concelho de Paredes de Coura, em diversos trabalhos de investigação e intervenção relacionados sobretudo com o centro de formação de associação de escolas, enquanto consultor de formação, avaliador e formador. Numa fase inicial, a ligação a este contexto não era sistemática nem decorria de objectivos relacionados com a presente investigação<sup>2</sup>. Tal aconteceu, sobretudo, a partir da investigação que levei a efeito no âmbito do mestrado em Ciências da Educação, concluído em 1998 na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (Ferreira, 1998a)<sup>3</sup>, e em trabalhos de avaliação que se seguiram, no Centro de Formação das Escolas de Paredes de Coura (Ferreira, 1999b)<sup>4</sup>. Este carácter prolongado da investigação facilitou não apenas o acesso ao terreno, no âmbito do projecto de doutoramento, como também o próprio processo de recolha e análise de dados, tendo em conta a familiaridade entretanto estabelecida com as pessoas e o conhecimento que foi sendo progressivamente construído. Portanto, o “caso” não foi escolhido aleatoriamente, com propósitos de generalização, mas deliberadamente, com base quer no conhecimento anteriormente produzido quer na possibilidade de acesso ao terreno que a realização desses estudos permitiu.

Ao longo deste período de quase uma década, a minha ligação a este e a outros “casos”, em diversos projectos de investigação e intervenção, foi consubstanciando o interesse aqui revelado pelo “estudo do local em educação” – na dupla perspectiva das políticas e da acção educativas, do local e do global, dos campos escolares e não escolares, das dimensões educativas e sociais – e, em particular, pelo estudo etnográfico das dinâmicas socioeducativas locais. Pela influência que tiveram na emergência deste interesse, destaco os trabalhos realizados e/ou publicados em co-autoria com João Formosinho, sobre “políticas educativas” (Ferreira e Formosinho, 1998 e Formosinho e Ferreira, 1999), com Manuel Sarmento, sobre “comunidades educativas” (Sarmento e Ferreira, 1995a e 1995b) e sobre a “escola rural”

---

<sup>2</sup> O primeiro trabalho de investigação que deu início a esta ligação ao concelho de Paredes de Coura foi realizado ao longo do ano de 1993, tendo envolvido um conjunto de Centros de Formação de Associação de Escolas, no período em que se estavam a formar, do qual fazia parte o Centro de Formação das Escolas de Paredes de Coura (Ferreira, 1994).

<sup>3</sup> O Mestrado foi concluído com uma dissertação intitulada “As Lógicas da Formação: um estudo das dinâmicas locais, a partir de um Centro de Formação de Associação de Escolas”.

<sup>4</sup> Este trabalho tem o título “Formação e Envolvimento Local”.

(Sarmiento, Sousa e Ferreira, 1998), e com António Sousa Fernandes, numa colectânea em que este autor aborda os temas da descentralização e da regionalização e onde incluo um texto intitulado "O local, o global e a territorialidade educativa" (Formosinho, Fernandes, Sarmiento e Ferreira, 1999). Saliento, ainda, a publicação de um livro sobre "Dinâmicas Locais de Formação" (Ferreira, 1998b)<sup>5</sup> e de artigos intitulados "As parcerias educativas e o caso da relação escola-famílias" (Ferreira, 1999a) e "A construção da autonomia em redes educativas" (Ferreira, 2000)<sup>6</sup>, bem como a oportunidade de ter coordenado, ao longo do ano 2000, o Projecto de investigação-acção "Criar Laços – Dinâmicas de Educação de Infância em Comunidades Rurais", desenvolvido, também, em Paredes de Coura, no âmbito do qual foram apresentadas duas comunicações em congressos (Ferreira, Monteiro e Cunha, 2000; Ferreira, 2000)<sup>7</sup>.

Finalmente, saliento mais dois factores, aos quais não é alheia, também, a biografia e a experiência do investigador, que contribuíram para a emergência deste interesse – pessoal, profissional e académico – pelo "estudo do local em educação" e, mais especificamente, pelas políticas sociais territorializadas, pelas dinâmicas locais que envolvem as crianças e os seus mundos de vida, pela formação dos diversos profissionais que com elas trabalham. O primeiro decorre do facto de ter iniciado e desenvolvido, ao longo de quase dez anos, um percurso profissional ligado ao ensino primário, que permitiu ter trabalhado em várias escolas rurais, desenvolvido processos de animação comunitária e realizado uma experiência de alguns anos no campo do associativismo docente. O segundo tem a ver com o facto de trabalhar, desde 1992, numa escola universitária dedicada aos "estudos da criança" – o Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho –, no âmbito da qual tenho participado em diversos projectos e actividades de formação e

---

<sup>5</sup> Esta obra corresponde, embora não inteiramente, ao texto da dissertação de mestrado.

<sup>6</sup> A obra em que este texto está publicado tem o título "Políticas Educativas e Autonomia das Escolas" (Formosinho, Machado e Ferreira, 2000).

<sup>7</sup> Este Projecto teve o apoio do IIE (Instituto de Inovação Educacional) e foi apresentado no Congresso Internacional "Os Mundos Sociais e Culturais da Infância", na Universidade do Minho, entre 19 e 22 de Janeiro de 2000, e na 10th European Conference on Quality in Early Childhood Education, no Instituto de Educação da Universidade de Londres, entre 29 de Agosto e 1 de Setembro de 2000.

investigação, que se exprimem, em grande medida, nesta dissertação, como uma síntese.

PRIMEIRA PARTE

---

**CONSTRUINDO UMA PROBLEMÁTICA E UM OBJECTO DE ESTUDO:  
O LOCAL COMO UNIVERSO COMPÓSITO**



## CAPÍTULO I

### **AS TRÊS ÚLTIMAS DÉCADAS DO SÉCULO XX: O LOCAL E O GLOBAL NAS SOCIEDADES CONTEMPORÂNEAS**

#### **1. Sinais de um tempo de transição: a mudança de paradigma**

Todos os tempos são de mudança, mas há períodos em que as transformações são mais aceleradas e profundas. Pela sua dimensão e complexidade, as mudanças que têm vindo a operar-se desde a II Guerra Mundial e, particularmente, ao longo das três últimas décadas, têm alimentado amplos debates sobre as condições e características do mundo em que vivemos. Boaventura de Sousa Santos (2000) argumenta que estamos a viver num tempo de transição paradigmática, em termos sociais e epistemológicos, dizendo que a nossa sociedade é uma “sociedade intervalar”, situada na transição do paradigma da modernidade ocidental, sedimentado ao longo dos últimos duzentos anos, para um paradigma emergente ainda difícil de identificar mas do qual se vislumbram alguns sinais. Sobre este tempo de transição, o autor escreve, sugestivamente: “Há um desassossego no ar. Temos a sensação de estar na orla do tempo, entre um presente quase a terminar e um futuro que ainda não nasceu” (Santos, 2000: 39).

Este período tem sido objecto de muitas análises, que procuram dar conta dos diversos fenómenos que têm vindo a ocorrer e que têm gerado profundas transformações científicas, tecnológicas, económicas, políticas, sociais, culturais. Em muitas destas análises tem sido utilizada uma visão vinculada ao calendário, mais propriamente à mudança de século e de milénio, revelando essencialmente leituras proféticas, apocalípticas ou esperançosas do mundo. Mas, como esclarece Sousa Santos, o desassossego que experienciamos neste período de transição nada tem a ver com lógicas de calendário, mas antes com a desorientação dos mapas cognitivos, interaccionais e sociais que nos eram familiares e que deixaram de o ser. Esta desfamiliarização torna difícil a nossa interpretação e compreensão do mundo e dos fenómenos que nele têm lugar e mais difícil ainda a intervenção activa e lúcida sobre os mesmos.

Do ponto de vista cultural, o Maio de 68 tem sido assinalado como o início deste período. O Maio de 68 simboliza a crise cultural, a concomitante recusa de um modelo de civilização baseado nos valores materiais do consumo, a contestação radical da autoridade e a proclamação dos valores da autonomia, da autenticidade, da livre expressão<sup>8</sup>. Do ponto de vista económico, a crise do petróleo da primeira metade da década de 70 e a crise financeira dela decorrente têm servido, também, para assinalar o fim do período que se seguiu à II Guerra Mundial – isto é, o fim dos “trinta gloriosos” anos do fordismo – e o início de uma “nova era”, que tem sido frequentemente designada como a “era da informação”<sup>9</sup>. Portanto, no final dos anos 60, princípio dos 70, opera-se uma dupla ruptura – cultural e económica – na visão optimista do progresso que se consolidara, com base numa ideologia desenvolvimentista, durante o período do pós-Guerra. Em consequência, as transformações geradas na vida social contemporânea são profundas. As noções de sociedade pós-fordista ou pós-industrial<sup>10</sup> e, mais recentemente, a noção de globalização, passaram a ser muito utilizadas para dar conta destas transformações.

Coabitam, portanto, nas nossas sociedades duas gerações que viveram nos dois períodos distintos já referidos: o período que se seguiu à II Guerra Mundial e o período mais recente das três últimas décadas (Baudelot e Establet, 2000)<sup>11</sup>. Ambos estão marcados por acontecimentos que mudaram o mundo. Relativamente aos acontecimentos dos finais dos anos 60, protagonizados pelos movimentos de juventude, que proclamavam a libertação e se insurgiam contra a guerra do Vietname, contra os privilégios sociais e corporativos, contra os privilégios de classe, já conhecemos algumas

---

<sup>8</sup> Alain Touraine escreveu na altura o seguinte sobre o Maio de 68: “a grande palavra de ordem dos tecnocratas que dirigem a sociedade é: adaptai-vos. O movimento de Maio respondeu: exprime-te” (1972: 11).

<sup>9</sup> Sobre a “era da informação” ver a importante obra de Manuel Castells, organizada em três volumes, intitulados “a sociedade em rede”, “o poder da identidade” e “fim de milénio” (Castells, 1998, 1999a, 1999b)

<sup>10</sup> Dois dos primeiros autores a sugerir a ideia de uma “sociedade pós-industrial” emergente foram Alain Touraine, em França (Touraine, 1970) e Daniel Bell, nos Estados Unidos (Bell, 1973).

<sup>11</sup> Nesta obra, Christian Baudelot e Roger Establet analisam a evolução da sociedade francesa no intervalo compreendido entre o final dos anos 60 e o final dos anos 90 e tem precisamente como título “Ter 30 anos, em 1968 e em 1998”.

consequências<sup>12</sup>; relativamente aos acontecimentos iniciados nos anos 90, protagonizados sobretudo pelos movimentos antiglobalização, ainda é cedo para as conhecermos em profundidade. Estes movimentos incluem Organizações Não Governamentais (ONG's), pacifistas, ecologistas, activistas dos direitos humanos e radicais das mais diversas causas e intervêm sobretudo quando as multinacionais, corporações, instituições e grupos que representam o capitalismo globalizado, como a Organização Mundial do Comércio (OMC), o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial, entre outros, organizam cimeiras<sup>13</sup>.

Embora sejam frequentemente designados por movimentos antiglobalização, nos seus fundamentos eles configuram antes exemplos do próprio fenómeno da globalização, pois os activistas obtêm nos seus instrumentos (tecnológicos, de comunicação, de transporte, etc.) um forte apoio para se organizarem. Organizam-se em rede e utilizam as tecnologias da globalização, como a Internet, tal como os outros agentes, designadamente os que actuam à escala mundial no plano económico e financeiro. Em grande medida, portanto, os motivos da luta contra a globalização não têm a ver com a globalização em si mesma, pois esta tem diversas vertentes – tecnológica, económica, financeira, cultural, política, etc. – mas antes com uma forma específica de globalização – a globalização neoliberal. Protestando essencialmente contra os efeitos da globalização económica e financeira, assente na competição e no lucro, aquele movimento reclama uma globalização justa que não produza a destruição do planeta e a miséria da maioria da população mundial.

Podemos encontrar explicações comuns para estes movimentos – os movimentos de juventude do final dos anos 60 e os movimentos antiglobalização do final dos anos 90 – mas eles têm motivações e objectivos

---

<sup>12</sup> Sobre o Maio de 68 e sobre os seus efeitos no período dos trinta anos que se lhe seguiram, ver a obra de Jean-Pierre Le Goff, publicada em 1998, na qual o autor argumenta que é necessário assumir de maneira crítica a herança do Maio de 68. Entre outros efeitos, incluem-se a fragilização das instituições, como o Estado, a Escola, a Família, e a emergência de novas formas de individualismo.

<sup>13</sup> Recorde-se, por exemplo, as diversas manifestações que têm vindo a ocorrer desde o final dos anos 90, designadamente, entre 1999 e 2001, as de Seattle, em torno da Conferência da Organização Mundial do Comércio; de Washington, aquando da reunião do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional; de Davos, aquando do Fórum Económico Mundial; de Génova, em torno da Reunião do G8.

muito diferentes. Enquanto que os movimentos de juventude do Maio de 68 ocorreram num tempo de crescimento económico e de pleno emprego e, como tal, não constituíam uma reacção a uma crise económica mas antes uma crítica aos valores tradicionais da sociedade, os movimentos antiglobalização surgem numa altura de grande preocupação com o fenómeno do desemprego, com os problemas ambientais, com a situação de extrema pobreza em que vive uma grande parte da população mundial e afirmam como seu objectivo principal denunciar a injustiça e as desigualdades geradas pelo capitalismo globalizado. Os movimentos de juventude reclamavam, na época, um modo de desenvolvimento regido pelos princípios da flexibilidade, da mobilidade, da autonomia no trabalho; protestavam contra as rotinas a que os trabalhadores estavam sujeitos, contra a organização hierárquica do trabalho, contra o proteccionismo do Estado; valorizavam os valores da competência e da competitividade e rejeitavam os valores do corporativismo e do proteccionismo. Entretanto, a partir dos anos 70, os valores associados ao Maio de 68 foram sendo apropriados e incorporados pelo capitalismo e é este mesmo, hoje, que apregoa os princípios da polivalência, da flexibilidade, da autonomia. Ora, actualmente, os activistas dos movimentos antiglobalização protestam, exactamente, contra a precarização e as novas formas de controlo e exploração associadas ao modelo de organização do trabalho baseado na flexibilidade e na polivalência e, de uma maneira geral, contra a injustiça e as desigualdades geradas pela globalização neoliberal. Em grande medida, portanto, os princípios e valores que eram defendidos no final dos anos 60 como condição de justiça social, são agora apontados como factores de desigualdade e injustiça e é contra eles que lutam, embora de modos e com objectivos muito diferentes, os activistas dos movimentos antiglobalização.

Muitos analistas têm afirmado que as mudanças operadas a partir do final dos anos 60, princípio de 70, configuram a passagem de um modelo de organização fordista para um modelo de organização pós-fordista, de uma sociedade industrial para uma sociedade pós-industrial, de uma sociedade moderna para uma sociedade pós-moderna. Mas as correntes teóricas em que estas perspectivas se baseiam não são homogéneas. Enquanto umas têm procurado denunciar a indiferença, o “vale tudo”, o *kitsch*, a uniformização

(Lyotard, 1979), que se mantiveram e agudizaram na sociedade dita pós-moderna, outras perspectivas têm apresentado uma versão mais doce desta sociedade, depositando nela todas as esperanças para a resolução dos problemas do mundo. Os autores que rejeitam a ideia de que se operou uma transição que possa ser caracterizada em termos de uma passagem da modernidade para a pós-modernidade argumentam que as condições actuais não diferem fundamentalmente das que dominaram o mundo durante os últimos dois séculos que estiveram na base da construção da modernidade. Autores como Giddens (1984), Habermas (1987a; 1987b) e Beck (1992) não se colocam na perspectiva da pós-modernidade, pois, segundo eles, as condições actuais da modernidade, ou da “modernidade tardia”, como refere Anthony Giddens, exprimem os mesmos traços típicos da modernidade. Traços como a racionalização, a burocratização, a uniformização mantêm-se e tendem até a manifestar-se de uma forma mais radicalizada, aumentando as formas de “colonização do mundo de vida” (Habermas, id., ib.).

Assim, enquanto algumas perspectivas da pós-modernidade sustentam que o projecto da modernidade deve ser abandonado, sugerindo frequentemente que as promessas da modernidade, designadamente da igualdade de oportunidades, estão cumpridas ou esgotadas, Habermas sugere, pelo contrário, que o projecto da modernidade contém ainda um potencial de emancipação que é necessário explorar pela via da acção comunicativa e de uma concepção deliberativa da democracia (Habermas, 1997). E, em casos de países como o nosso, de desenvolvimento intermédio, da semiperiferia do sistema mundial (Santos, 1985; 1990) esta questão coloca-se de um modo particular, pois as promessas da modernidade não foram cumpridas como noutros países centrais. Sousa Santos (1989) argumenta, porém, que a sociedade portuguesa embora tenha ainda de cumprir algumas das promessas da modernidade tem de as cumprir à revelia da teoria da modernização, pois enfrentamos problemas modernos para os quais não há soluções modernas.

Ora, este argumento é válido especialmente para as regiões rurais como é o caso da que serve de palco ao estudo empírico que mais adiante será apresentado, pois nelas é possível observar hoje sinais de modernidade que se misturam com sinais de pré-modernidade e de pós-modernidade. Nestas

regiões, muitos municípios têm vindo a desenvolver um trabalho de criação de infra-estruturas – luz eléctrica, água e saneamento, estradas, pólos industriais, centros culturais, etc. – tendo em vista a criação de condições de modernidade nos seus concelhos. Mas quem observa estas regiões por dentro depara-se com profundos contrastes.<sup>14</sup> Por exemplo, as casas das aldeias compradas e recuperadas por pessoas das grandes cidades para passarem férias e fins de semana – um sinal dos novos estilos de vida da pós-modernidade – situam-se paredes meias com habitações sem casa de banho, sem água e saneamento, sem luz eléctrica, com o piso interior da habitação em terra batida, com o frio e a chuva a cair dentro de casa, numa demonstração viva da pré-modernidade. As escolas também espelham estes contrastes. Actualmente, no concelho de Paredes de Coura, como talvez noutras zonas rurais do país, todas as escolas primárias estão equipadas com computador e com ligação à Internet, permitindo aos alunos e professores “viajarem” pelo mundo, mas este cenário contrasta com as condições físicas das instalações e do equipamento escolares, com as condições de vida de algumas pessoas que se dedicam à agricultura de subsistência, com a existência de pessoas, sobretudo idosas, que vivem em redor da escola mas que não sabem ler nem escrever.

Argumentando que nos encontramos num período de transição paradigmática, Sousa Santos (2000) coloca-se na perspectiva da pós-modernidade, mas estabelece uma distinção entre o “pós-moderno celebratório” e o “pós-moderno de oposição”. A versão dominante do pós-moderno é, como diz, o “pós-moderno celebratório”, isto é, a versão de uma “pós-modernidade reconfortante”, mas a perspectiva em se coloca é a do “pós-moderno de oposição” ou da “pós-modernidade inquietante”, pois considera que ela permite articular a crítica da modernidade com a crítica da teoria crítica da modernidade. A teoria crítica moderna, apesar de ser uma forma de conhecimento-emancipação, ao negligenciar a crítica epistemológica da ciência moderna – que se converteu em conhecimento hegemónico – acabou por se converter em conhecimento-regulação. Para a teoria crítica pós-moderna, pelo

---

<sup>14</sup> Baseamo-nos nas observações feitas no decorrer do estudo empírico que mais adiante será apresentado, mas sobretudo nas visitas domiciliárias que tivemos oportunidade de fazer com a equipa do Projecto de Luta Contra a Pobreza e a Exclusão Social do concelho de Paredes de Coura, que tem a designação “Projecto Terras de Coyra”.

contrário, todo o conhecimento crítico tem de começar pela crítica do conhecimento. Enquanto que a ciência moderna se constituiu em oposição ao senso comum, o conhecimento-emancipação tem de converter-se num senso comum emancipatório. Esta é, pois, uma conceptualização da actual condição sócio-cultural que, embora admitindo o esgotamento das energias emancipatórias da modernidade, não celebra o facto, mas procura opor-se-lhe, traçando um novo mapa de práticas emancipadoras. Em síntese, a complexidade da nossa posição transicional tem a ver com o facto de que enfrentamos problemas modernos para os quais não há soluções modernas, pelo que, na perspectiva da pós-modernidade inquietante ou de oposição, esta disjunção entre a modernidade dos problemas e a pós-modernidade das possíveis soluções deve ser assumida plenamente. O que passa a definir a teoria crítica é, pois, o facto de ela não reduzir a “realidade” ao que existe e de ser capaz de imaginar futuros possíveis.

A frequente utilização dos prefixos *neo* e *pós* (neo-taylorismo, pós-taylorismo, pós-modernidade, neo-liberalismo, etc.) no vocabulário das Ciências Humanas e Sociais é bem o sinal deste tempo de transição, de incerteza e perplexidade em que nos encontramos; um tempo complexo, em relação ao qual não existem ainda noções próprias que o possam caracterizar. Abundam expressões como pós-modernidade, pós-industrial, pós-fordismo; neo-liberal, neo-taylorismo, que procuram mostrar novas realidades mas sem abandonar os termos mais antigos. O uso dos prefixos *neo* e *pós* de que a literatura sociológica é fértil em exemplos é ilustrativo desta situação de encruzilhada. Alguns autores referem-se à sociedade pós-moderna, à sociedade pós-industrial, ao pós-fordismo, ao mesmo tempo que outros argumentam que os principais traços da modernidade se mantêm, se reconfiguram e até acentuam, utilizando, nestes casos, o prefixo *neo*: neo-taylorismo, neo-liberalismo, etc. Os que advogam o fim do taylorismo baseiam-se no pressuposto de que houve mudanças que permitiram a passagem de um tempo em que predominavam os modos de produção manual, rotineira, taylorista, para um tempo outro, de natureza intelectual, criativa, autónoma, flexível, polivalente e, como tal, pós-taylorista e pós-fordista. Para outros, trata-se mais de um conjunto de metamorfoses que se operam por efeito de uma

mera “reconceptualização” ou “ressemantização” (Lima, 1994b). Noções como as de “modernização”, “racionalização” e “otimização”, por exemplo, têm servido, como argumenta este autor, para a introdução de perspectivas neo-taylorianas no campo da organização e administração da educação. Neste sentido, o que é muitas vezes apresentado como novidade é fruto essencialmente de invenções terminológicas de algumas escolas que parecem “sofrer de amnésia, ou até de regressão teórica” (Alaluf e Stroobants, 1994: 53).

É também frequente, na actualidade, o uso do prefixo “re” (re-emergência, re-valorização, re-descoberta, re-surgimento, re-actualização, etc.), procurando mostrar que são retomadas e transfiguradas, na actualidade, características de tempos anteriores. Ao longo das três últimas décadas, o conceito de “local”, por exemplo, tem sido frequentemente utilizado no sentido de um re-surgimento, de uma re-descoberta, de uma re-localização, o que pretende significar que o nível local volta a emergir, volta a ser valorizado, após ter sido abafado pelo centralismo do Estado. O renovado interesse pelo local – pelo “poder local”, pelo “desenvolvimento local”, etc. – corresponde, assim, a uma re-descoberta, no período em que se constata o esgotamento do modelo administrativo centralizado vinculado ao nível nacional-estatal, do paradigma urbano-industrial de desenvolvimento e, de um modo geral, o esgotamento da teoria da modernização.

A ideia de que se opera este ressurgimento tem subjacente o pressuposto de que o nível local surge de novo como nível relevante da acção social, económica, cultural, política, após ter passado um período em que esteve submerso pelo nível nacional. No entanto, este ressurgimento do local não corresponde a um regresso ao passado, pois o conceito de local surge hoje com um significado diferente do que tinha antes da formação das sociedades modernas. Enquanto historicamente o Estado se afirmou contra os particularismos locais, de modo a criar uma unidade e uma identidade nacionais, o local emerge actualmente através de um movimento de “re-localização”, mas que ocorre em simultâneo e numa relação dialéctica com um movimento de “globalização”. Face a este duplo movimento, o nível nacional-estatal tem sido profundamente questionado nos seus fundamentos, tendo

suscitado abundantes debates sobre a crise do Estado-nação ou do Estado-providência.

O uso recorrente de expressões como “nova ordem mundial”, “nova economia”, “nova era” tecnológica, da informação e do conhecimento são também exemplos do tempo de mudança em que vivemos. E o mesmo acontece em relação à diversidade de termos que têm sido utilizados para caracterizar as sociedades contemporâneas. “Individualismo”, “risco”, “incerteza”, todos eles procuram dar conta de um conjunto de características, apontando em diversos sentidos, chamando a atenção para aspectos diferentes, mas revelando em comum uma grande perplexidade face às mudanças que estamos a viver. Títulos de obras recentes como “A era do vazio” (Lipovetsky, 1988), “A grande ruptura” (Fukuyama, 2000), “A crise das identidades” (Dubar, 2000), “A crise do Estado-providência” (Rosanvallon, 1992), “O fim dos territórios” (Badie, 1996), “O fim da história” (Fukuyama, 1992), “O fim dos militantes?” (Ion, 1997), “O fim da escola” (Éliard, 2000), “O fim do trabalho” (Rifkin, 1995), “O fim das certezas” (Beillerot, 1998), entre muitos outros, ilustram bem a situação de transição, encruzilhada e perplexidade em que nos encontramos.

As noções de ambiguidade, caos, desordem, incerteza, têm sido muito utilizadas para dar conta desta situação, mostrando que se vive hoje num tempo com características diferentes de períodos anteriores, mas difíceis de apreender. Elas são reflexo de uma evolução conceptual que se tem verificado nos diversos domínios, desde as artes plásticas, com a insistência nas descontinuidades, nas incoerências, nos laços aleatórios, nas associações livres, na montagem e no bricolage; passando pela música, onde se afirma o acaso e o aleatório como princípio de composição; até às organizações, onde as teorias passaram a incluir noções como “ambiguidade”, “sistemas caóticos”, “sistemas debilmente articulados”, “anarquia organizada”. A fluidez destas noções não permite, porém, interpretar com lucidez as dinâmicas sociais que têm lugar nas sociedades contemporâneas, pois tanto podemos considerar que elas explicam tudo como não explicam nada.

Esta situação tem conduzido frequentemente ao fatalismo e à resignação. Como diz Paulo Freire, “a ideologia fatalista, imobilizante, que

anima o discurso neo-liberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou virar ‘quase natural’” (Freire, 1997: 21). A este respeito, é também sugestivo o título que Sousa Santos atribuiu a uma das suas obras mais recentes, já citadas neste texto: “a crítica da razão indolente”. Diz o autor que no contexto actual o que é novo é que as classes dominantes se desinteressaram do consenso tal é a confiança que têm em que não há alternativa às ideias e soluções que defendem. Com isto, a hegemonia transformou-se e passou a conviver com a alienação social, e em vez de assentar no consenso passou a assentar na resignação: o que existe não tem de ser aceite por ser bom; bom ou mau, é inevitável, e é nessa base que tem de se aceitar. É também significativo que Luc Boltanski e Ève Chiapello tenham incluído na sua recente obra um *post-scriptum* intitulado “a sociologia contra os fatalismos” (Boltanski e Chiapello, 1999). A resignação e o fatalismo são, pois, uma consequência das mudanças que ocorreram num ritmo acelerado no mundo contemporâneo e que deixaram as pessoas desarmadas de instrumentos teóricos e analíticos que lhes permitam compreendê-las e agir criticamente sobre as mesmas. Perante este sentimento de fatalismo, Eduardo Terrén (2000) recomenda uma linguagem da esperança e não da resignação. Na sua opinião, “a pós-modernidade não deve significar, necessariamente, o fim da utopia educativa moderna, mas antes a sua actualização, isto é, a renovação do ideal de emancipação que constitui a sua essência. Mais sucintamente, o que é preciso não é abandonar a utopia, mas fundamentá-la” (2000: 10).

Na obra já referida, que desenvolve e aprofunda trabalhos anteriores, Sousa Santos (2000) procura exactamente compreender as razões que têm conduzido à resignação e ao fatalismo. O autor interroga por que razão se tornou tão difícil produzir uma teoria crítica vivendo nós, no início do milénio, num mundo onde há tanto para criticar. Como já se disse, este sociólogo defende que, para fazer face aos fenómenos complexos do mundo contemporâneo, é necessário produzir uma nova teoria crítica que não reduza a “realidade” ao que existe. Na sua opinião, “deixou de ser possível conceber estratégias emancipatórias genuínas no âmbito do paradigma dominante, já

que todas elas estão condenadas a transformar-se em outras tantas estratégias regulatórias” (id., ib.: 16). Enquanto que para a teoria crítica moderna o objectivo do trabalho crítico é criar desfamiliarização, residindo aí o seu carácter vanguardista, a tese que este autor defende é que, à luz de uma teoria crítica pós-moderna, o objectivo da vida não pode deixar de ser a familiaridade com a vida e, como tal, a desfamiliarização deve ser concebida como um momento de suspensão necessário para criar uma nova familiaridade. Isto é, o objectivo último da teoria crítica é transformar-se num novo senso comum, um senso comum emancipatório, do ponto de vista ético, político e estético. Ético, porque se trata de um “senso comum solidário”; político porque se assume como um “senso comum participativo”; estético, porque se configura como um “senso comum reencantado”.

Como explica este autor, o projecto da modernidade foi definido, na sua matriz, por um equilíbrio entre os pilares da regulação e da emancipação. O pilar da regulação é constituído por três princípios: o princípio do Estado; o princípio do mercado e o princípio da comunidade. O pilar da emancipação é constituído pela articulação entre três dimensões da racionalização e secularização da vida colectiva: a racionalidade moral-prática do direito moderno; a racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da técnica modernas e a racionalidade estético-expressiva das artes e da literatura modernas. Porém, este equilíbrio pressuposto pelo projecto da modernidade nunca foi conseguido. O desequilíbrio entre regulação e emancipação e o consequente excesso de regulação em que veio a saldar-se resultou de desequilíbrios, tanto no seio do pilar da regulação, como no da emancipação. No pilar da emancipação, a racionalidade cognitivo instrumental da ciência e da técnica desenvolveu-se em detrimento das demais racionalidades e acabou por colonizá-las; no pilar da regulação, o desequilíbrio consistiu no desenvolvimento hipertrofiado do princípio do mercado em detrimento do princípio do Estado e de ambos em detrimento do princípio da comunidade.

Em suma, do lado do pilar da regulação, o princípio da comunidade foi o mais negligenciado, mas, em grande medida, é por isso hoje o que está melhor colocado para criar uma dialéctica positiva com o pilar da emancipação, em torno das dimensões da participação e da solidariedade. Do lado do pilar da

emancipação, tanto a racionalidade moral-prática como a estético-expressiva foram invadidas pela racionalidade cognitivo-instrumental, mas, na opinião do autor, a racionalidade estético-expressiva resistiu melhor à cooptação total, estando por isso em melhor posição para revalorizar o conhecimento retórico e os conceitos de prazer e de autoria que a ciência moderna tentou fazer esquecer, aproximando mais o discurso científico do discurso artístico e literário. É, pois, em torno do “princípio da comunidade” e da “racionalidade estético-expressiva” que se vislumbram as possibilidades de mudança de paradigma, neste tempo de transição em que vivemos. Mas trata-se de uma mudança de paradigma que não busca o seu equilíbrio entre os pilares da regulação e da emancipação, como o pretendeu na sua matriz o projecto da modernidade. Na prática, esse equilíbrio nunca foi conseguido, tendo-se saldado por um excesso de regulação e por um abafamento do pilar da emancipação. Depois de dois séculos de excesso de regulação em detrimento da emancipação, a solução procurada não é hoje, portanto, um novo equilíbrio entre regulação e emancipação, mas antes um desequilíbrio dinâmico que penda para a emancipação.

## **2. Dois temas em debate: as “classes sociais” e as “instituições”**

O pensamento sociológico clássico pretendeu, através da ideia de sociedade, descrever e analisar a totalidade social como um conjunto ordenado e coerente: a sociedade é trabalho, é Escola, é Estado-nação (Dubet e Martuccelli, 1998). Em grande medida, esta visão decorre de um modo “cêntrico” de olhar o mundo – um modo “eurocêntrico”, “escolocêntrico”, “estadocêntrico”, “urbanocêntrico” – e está associada, por exemplo, à emergência e consolidação das sociedades e dos Estados nacionais, à propagação de um modelo ocidental eurocêntrico de desenvolvimento, à génese da escola pública como instância educativa “central”. Esta visão é historicamente responsável pela assunção, por parte do Estado, do controlo centralizado e burocrático das políticas sociais e educativas, pelo enraizamento de uma representação homogénea e unitária da sociedade, pela emergência de um modelo urbano-industrial de desenvolvimento baseado em grandes concentrações.

Desde os fundadores da sociologia até aos nossos dias, esta representação tem influenciado fortemente o modo de encarar o mundo e a vida social, verificando-se ainda hoje, apesar das transformações que entretanto ocorreram, uma forte resistência intelectual a pensar a crise deste tipo de sociedade. Isto acontece, em grande medida, porque as próprias representações dos teóricos e analistas sociais se mantêm muito vinculadas a esta visão cêntrica – uma visão nacional-estatal e urbano-industrial da sociedade. A própria sociologia, enquanto disciplina, tem a sua génese ligada à passagem das sociedades agrícolas a industriais e, como tal, a uma ideia de sociedade vinculada ao processo de industrialização e urbanização. Esta ideia de sociedade manteve-se inquestionável até final dos anos 60 do século XX e de um modo particular no período desenvolvimentista que se seguiu à II Guerra Mundial, alimentada pela crença na modernização e no progresso, na ciência, na ordem, na estabilidade, na segurança.

A partir dos anos 60, ocorreram profundas transformações no mundo, que têm vindo a abalar esta representação unitária da sociedade (Dubet e Martuccelli (id., ib.)<sup>15</sup>. Quer a Sociedade, quer o Estado, quer outras instituições, como a Escola, não podem ser pensados hoje como eram até aos anos 60-70, face às profundas transformações que têm vindo a ocorrer no mundo em que vivemos. As sociedades contemporâneas têm sofrido mudanças profundas e aceleradas gerando uma grande incerteza e perplexidade e tornando difícil a sua compreensão. Estas mudanças não são apenas tecnológicas; elas são visíveis nos diversos domínios da actividade humana, desde o político ao social e económico, do cultural ao ambiental, do público ao privado, do material ao simbólico. A perplexidade com que olhamos

---

<sup>15</sup> Nesta obra, François Dubet reconhece que ele próprio participou, através de uma sua obra anterior (Dubet, 1994), de um movimento de “desconstrução” da ideia de sociedade, ao argumentar que o objecto da sociologia se deve constituir em torno do “sujeito” e da sua “experiência”, cabendo-lhe, portanto, a função de descrever as experiências sociais, isto é, as condutas individuais de cada um de nós. Nesta obra, onde o autor fala mesmo do “desaparecimento da sociedade”, François Dubet atribui grande centralidade ao sujeito e à construção da sua experiência, numa assumida aproximação à psicologia. Segundo o autor, à luz de uma “sociologia da experiência”, o próprio objecto da sociologia muda: ela deve descrever as experiências sociais, isto é, as condutas individuais de cada um de nós; condutas que combinam diversas racionalidades e lógicas, apresentando-se, pois, como a combinação de pertenças comunitárias, cálculos de mercado e exigências de uma autenticidade individual. Na obra mais recente (Dubet e Martuccelli, 1998), François Dubet considera, no entanto, que as abordagens micro-sociológicas, embora sejam frequentemente inventivas, apaixonantes e convincentes, não ajudam a explicar uma questão essencial que é saber como se passa dos ajustamentos individuais aos mecanismos gerais.

hoje para o mundo resulta, portanto, de vários fenómenos que têm vindo a pôr em causa uma representação unitária e ordenada que a modernidade consolidou e que tem dominado as representações sociais e científicas ao longo de séculos.

Ao longo dos últimos trinta anos do século XX, e mais visivelmente durante os anos 80 e 90, esta representação ordenada tem vindo a ser posta em causa, de tal modo que se assiste mesmo ao declínio da própria ideia de sociedade vinculada a um espaço nacional-estatal. Como sustentam Dubet e Martuccelli (id., ib.), a ideia de sociedade moderna teve em vista descrever uma realidade social que se pretendia unitária, substantiva, mas a sociedade que hoje conhecemos já não pode ser pensada senão em função da sua interrogação sobre ela mesma e com a consciência crescente da impossibilidade de conseguir uma resposta definitiva. Assim, se é possível continuar a falar hoje de sociedade é porque ela própria se concebe como uma sociedade “na sua ‘vontade’ de ser uma sociedade” (id., id.: 17). Neste sentido, importa compreender a sociedade mais como uma dinâmica, uma autoprodução, do que como um todo societal.

Este declínio da representação unitária, nacional-estatal, da sociedade é responsável, em grande medida, pelo esvaziamento de dois importantes temas da análise sociológica: o das “classes sociais” e o das “instituições”. Analisaremos, em primeiro lugar, as implicações do esvaziamento do tema das classes sociais, procurando mostrar que o fenómeno está associado ao esboroamento da sociedade industrial-salarial e se traduziu num deslizamento da problemática das desigualdades para a problemática da exclusão social. Em segundo lugar, analisaremos as implicações do esvaziamento do tema das instituições, tomando como exemplo a instituição escolar.

### **2.1. O tema das “classes sociais”: das desigualdades à exclusão**

Na sociedade industrial-salarial (Castel, 1995), o tema das “classes sociais” funcionou como um dos elementos federadores da análise sociológica. Porém, as transformações do capitalismo que ocorreram a partir dos anos 60-70 contribuíram para o debilitamento deste modelo. Antes, designadamente

entre a segunda metade dos anos 30 e os anos 60, a sociedade era encarada essencialmente como um conjunto de grupos socioprofissionais, sendo o Estado o garante das negociações entre patronato e sindicatos e assumindo as convenções colectivas um papel federador. As correspondências entre as posições sociais, os diplomas, os rendimentos e as origens sociais estavam no centro de uma concepção meritocrática da sociedade que, embora já existisse anteriormente, se consolidou entre o fim da guerra e o final dos anos 60. Nos anos 70, as representações em termos de classes sociais ainda são visíveis nas ciências sociais, na literatura, nos *media*, no cinema, mas na segunda metade dos anos 80 elas já não estão presentes, o que parece significar que o modelo das classes sociais se esvaziou. Operou-se, pois, neste período, uma mudança profunda em que o fenómeno da “lute des classes” deu lugar ao novo fenómeno da “lute des places” (Gaulejac e Taboada-Léonetti, 1994). Num mundo que se tornou intensamente competitivo e sustentado por um ideal de “sucesso”, “competência”, “performance”, “realização pessoal”, apontando apenas na direcção do indivíduo e da responsabilidade individual, a noção de “classe social”, que fornecia uma representação de conjunto da vida social parece ter perdido sentido.

Este esvaziamento do tema das classes sociais dá-se com o próprio contributo da sociologia. Se até final dos anos 70 o debate sociológico se estruturou sobretudo em torno do tema das classes sociais e das desigualdades<sup>16</sup>, pouco a pouco ele passou a estruturar-se em torno do tema da exclusão. Ora, esta passagem do tema das desigualdades para o tema da exclusão tem consequências. Como argumentam Luc Boltanski e Ève Chiapello, “a exclusão ignora a exploração” (1999: 436), na medida em que a exclusão tende a ser encarada como um destino contra o qual cada um tem que lutar e não como o resultado de uma assimetria social em que alguns homens tiram lucro em detrimento de outros homens. Dizem estes autores que “contrariamente ao modelo das classes sociais, no qual a miséria do ‘proletariado’ repousava sobre a designação de uma classe (a burguesia, os detentores dos meios de produção) responsável pela sua ‘exploração’, o

---

<sup>16</sup> No campo da educação, este debate sobre as desigualdades, travado sobretudo a partir de meados da década de 60, deu origem a uma “sociologia das desigualdades”, de cujos resultados e orientações nos dão conta os trabalhos de Forquin (1979a, 1979b, 1980).

modelo da exclusão permite designar uma negatividade sem passar pela acusação” (id., ib.: 426). O tema da exclusão releva, portanto, mais de um “tópico do sentimento” do que de um “tópico da denúncia” (Boltanski, 1993). Sem qualquer referência às classes sociais, os “excluídos” não são considerados senão uma colecção de indivíduos. A exclusão, como outros “problemas sociais” emergentes nas últimas décadas (o desemprego, a pobreza, a toxicodependência, a sida, etc.) tendem, assim, a ser considerados como problemas pessoais e técnicos, que fazem apelo à “implicação” do indivíduo e à intervenção dos “profissionais de ajuda”, e não como problemas estruturais, de natureza económica, social e política.

Na passagem dos anos 80 para os anos 90 opera-se um deslocamento das preocupações com o fenómeno do desemprego para com o fenómeno da exclusão (Wull, 1991). A noção de exclusão impõe-se no âmbito da reflexão sociológica sobre a “questão social”, deslocando o debate do tema da pobreza para o tema da exclusão (Strobel, 1996)<sup>17</sup>. A temática da “nova pobreza”, centrada nos anos 80 nos fenómenos económicos e insistindo sobre os processos de precarização do mercado de trabalho, cede lugar, no início dos anos 90, à problemática da exclusão, pondo em destaque o cúmulo de handicaps (ruptura dos laços sociais, participação social extremamente limitada) e não apenas o aspecto económico. Operou-se, assim, como diz Cédric Frégné, uma “passagem de testemunho dos economistas aos sociólogos” (1999: 95). Alain Touraine (1992), o primeiro teórico da exclusão, explica que este tema passou a ocupar, nos debates sobre a sociedade, o lugar que era ocupado anteriormente pelas desigualdades na esfera produtiva. A abordagem piramidal, da estratificação social, que se traduzia na oposição *alto/baixo*, deu lugar, com a passagem de uma sociedade dita vertical para uma sociedade dita horizontal, à oposição *in/out*. Mas, como assinala Touraine, enquanto que os *in* beneficiam de um movimento geral de elevação do nível de

---

<sup>17</sup> O conjunto de obras publicadas na década de 90 ilustram bem a centralidade que o tema da “exclusão” passou a assumir no campo das políticas sociais e da reflexão sociológica. Reportando-se à União Europeia, ver Eurydice (1995) e Room et al. (1992). Entre muitas outras, ver sobre o contexto francês a obra de Donzelot (1993) e sobre o caso do Reino Unido a obra de Geddes (1997). Em Portugal, podem referir-se as obras de Almeida (1992), Almeida et al. (1994a), Araújo, Santos e Seixas (Coord., 1998) e Costa (1998). Destacam-se ainda outras obras que, de uma forma mais geral, abordam as “teorias da exclusão” (Xiberras, 1996), o “estado dos saberes” sobre a exclusão (Paugam (Dir., 1995) e a construção crítica de uma “sociologia da exclusão” (Frégné, 1999).

vida, ocupam um emprego, consomem os bens e serviços e participam na vida social, os *outs* são vítimas das mutações do sistema económico.

O fenómeno contemporâneo da exclusão não se circunscreve, portanto, às margens da sociedade. Com o processo de industrialização e da modernidade liberal, a questão social deixou de se circunscrever a populações marginais, assumindo a forma de uma “vulnerabilidade de massa” (Castel, 1995: 160). Isto é, embora a “questão social” se coloque explicitamente sobre as margens da vida social – sobre os “vagabundos” antes da revolução industrial, sobre os “miseráveis” do século XIX, sobre os “excluídos” de hoje – ela inscreve-se numa dinâmica social global. Há como que uma espécie de “efeito boomerang” (Castel, id., ib.: 21), que faz com que os problemas postos pelas populações enclausuradas na periferia de uma formação social façam retorno para o seu centro. Esta vulnerabilidade de massa está, pois, associada à crise da sociedade industrial-salarial. Oariado, que ocupa hoje a grande maioria dos activos e ao qual estão ligadas as protecções contra os riscos sociais, constituiu durante muito tempo uma das situações mais incertas e das mais indignas e miseráveis. Eraariado quem não tinha nada para trocar para além da força dos seus braços. Cair noariado era cair na dependência. Após muitas transformações, oariado atingiu nos anos 60 o lugar de matriz de base da sociedade industrial-salarial moderna, na medida em que passou a envolver quase toda a população e a definir a própria identidade social a partir da posição ocupada pelas pessoas noariado. Na sociedade industrial, o empregoariado tornou-se, pois, “o grande integrador” (Barel, 1990).

A centralidade que o trabalho assumiu como mecanismo integrador na sociedade industrial-salarial está, no entanto, fortemente abalada no mundo de hoje, pois “a precaridade está em toda a parte” (Bourdieu, 1998: 113). Ela age directamente sobre aqueles que toca (e que deixa sem condições de se mobilizarem) e indirectamente sobre todos os outros, pelo medo que suscita e que é metodicamente explorado pelas estratégias de *precarização*, como a introdução do princípio da *flexibilidade*. Embora os autores de *management* tenham começado a proclamar, a partir dos anos 70, o fim do taylorismo, anunciando uma nova era de flexibilidade, autonomia e cooperação no trabalho, os analistas críticos têm vindo, no entanto, a chamar a atenção para

as suas manifestações na actualidade, tendo em conta que o taylorismo não representa apenas um modelo; enquanto doutrina ele permanece para além das linguagens e dos discursos. Marcelle Stroobants (1993) explica que os “novos” modelos de organização do trabalho, baseados em noções como autonomia, participação, responsabilidade, polifuncionalidade, procuram impor-se em alternativa ao taylorismo, quando na realidade este nunca aplicou estritamente os seus próprios princípios. O taylorismo não é, pois, um “arquétipo fossilizado”, como diz Stroobants, na medida em que ele não deixa de renascer das suas cinzas; cada argumento que proclama o seu fim sujeita-se a encontrar um sinal da sua sobrevivência. Portanto, se existe alguma novidade em matéria de organização do trabalho e de gestão da produção ela reside menos na maneira de fazer que na maneira de ver e de conceber o sistema produtivo-organizacional. Em suma, o taylorismo não só sobrevive no presente como parece fortalecido por um “passado recomposto”, entrando nesta recomposição elementos diversos das teorias das relações humanas, da contingência, do desenvolvimento organizacional.

A cooperação e a flexibilidade, por exemplo, não constituem condições de anulação da divisão do trabalho – princípio tipicamente taylorista – mas representam mesmo algumas das suas modalidades mitigadas. O trabalho passa a ser organizado tendo como objectivo a flexibilidade e integração dos processos produtivos, de modo a assegurar mudanças rápidas dos processos e dos produtos e a aumentar a competitividade em mercados também muito competitivos e flexíveis. Tendo em conta o curto ciclo de vida e a heterogeneidade dos produtos, agora já não é a uniformidade e a massa que orientam os processos de produção, mas a flexibilidade e o cliente. Os prémios do trabalho já não se referem tanto, de uma maneira explícita, à produtividade, mas à “dedicação” e ao “empenho”<sup>18</sup>, procurando assim atingir o mesmo objectivo do aumento da produtividade, mas pela via emocional e afectiva. Nas novas estratégias empresariais, o cliente é rei e a sua satisfação é um valor

---

<sup>18</sup> Nos restaurantes McDonalds pode ver-se, afixado em lugar de destaque, um “diploma” com o nome do “funcionário do mês”, atribuído pela sua “dedicação” e “empenho”.

supremo, o qual deve ser cumprido mesmo que à custa da exploração psicológica dos trabalhadores.

As novas fórmulas, assentes nos princípios da autonomia, da polivalência, da flexibilidade, têm em vista operar mudanças na organização do trabalho, mas mais pela via afectiva, emocional e simbólica do que pela via material. Dizendo-se em ruptura com o taylorismo, estas fórmulas têm-se difundido nos últimos anos em torno das ideias do *management* social, pretendendo fazer da gestão dos recursos humanos a chave da competitividade. O “*management* racional” do período anterior dá assim lugar a um “*management* participativo”. A “descentralização produtiva”, a “cultura de empresa”, o “projecto de empresa” constituem algumas fórmulas deste tipo de *management*, que se inserem, ao contrário do que dizem defender, numa linha de racionalização e intensificação do trabalho. Incidindo agora nos aspectos informais e motivacionais, algumas destas fórmulas gestionárias correspondem a tentativas mais dissimuladas de racionalização e de controlo, procurando formalizar o informal e deste modo manipular mais subtilmente os trabalhadores.

Os que propõem estas novas fórmulas de organização do trabalho advogam que a hierarquia e as normas taylorianas, bem como o trabalho em série da cadeia fordiana, são fórmulas já ultrapassadas, sustentando que o trabalho agora é mais complexo, mais abstracto e faz apelo a uma maior capacidade de iniciativa e criatividade e à inteligência emocional. Mas, enquanto doutrina, o princípio da organização racional do trabalho mantém-se vivo, quer nas “abordagens tecnocráticas”, quer nos “percursos liberais” iniciados com as experiências de dinâmica de grupos (Ortsman, 1984). Estas, embora se tenham afirmado em oposição às abordagens tecnocráticas, procurando favorecer a expressão livre das ideias, dos sentimentos e das emoções, tiveram igualmente subjacente uma agenda de racionalização e de controlo. Desde o taylorismo, o “apogeu da tecnocracia”, passando pela “relações humanas” enquanto “tecnologia disfarçada”, até ao “último trunfo tecnocrático” representado pelo enriquecimento individual das tarefas, as novas fórmulas não diferem muito das anteriores. Como diz Ortsman, mesmo algumas técnicas gestionárias mais recentes, como o “grupo de auto-formação”

e as “técnicas de desenvolvimento das organizações” – as primeiras como “resposta liberal” e as segundas como “apogeu do liberalismo” – não alteraram substancialmente a organização do trabalho. “O taylorismo, o movimento das relações humanas e o enriquecimento individual das tarefas, por correcções sucessivas, procuraram sobretudo manter um mesmo estado de factos: o controlo do homem no trabalho, a sua submissão a uma ‘ordem’ que não lhe compete discutir” (Orstman, 1984:15).

É essencialmente esta instrumentalidade que tem persistido desde os modelos clássicos de organização do trabalho até às correntes contemporâneas da gestão, podendo embora nestes casos surgir com as suas características específicas, na forma de um “taylorismo memorizado” (Friedberg, 1993). A retórica de mudança que sustenta essas transformações é na sua essência normativa, apelativa e sedutora, estando sobretudo empenhada na mobilização dos trabalhadores para a participação e para a responsabilização, mas, no sentido apenas da “participação-colaboração” ou da “participação-coesão” (Lima, 1994b). O objectivo que têm em vista não é a cidadania e a participação democráticas, mas a adesão instrumental e consensual dos trabalhadores, de modo a garantir a eficácia, a eficiência e o aumento da produtividade, obsessões tipicamente taylorianas.

Hoje, o debate em torno do tema da exclusão não pode ignorar este pano de fundo em que as características do trabalho estão profundamente transformadas. Estando estreitamente associada ao esboroamento da sociedade salarial e aos fenómenos de desemprego e de precarização, a exclusão não corresponde apenas a situações individuais, mas a “uma angústia colectiva face ao risco de perda do emprego e das regalias sociais” (Paugam, 1997: 35). Como explica a este respeito Pierre Bourdieu, “a precaridade inscreve-se num *modo de dominação* de tipo novo, baseado na instituição de um estado generalizado e permanente de insegurança visando coagir os trabalhadores à submissão, à aceitação e à exploração” (1998: 118). Em suma, ao trabalho integrador da sociedade industrial sucedeu o emprego selectivo da sociedade pós-industrial (Foucauld e Piveteau 1995). Da mesma maneira que o pauperismo do século XIX estava inscrito no coração da dinâmica da primeira industrialização, hoje a precarização do trabalho é um

processo central, comandado pelas novas exigências tecnológico-económicas da evolução do capitalismo moderno. O desemprego, a precarização do emprego e a vulnerabilidade social são as consequências consideradas necessárias dos novos modos de estruturação do trabalho, em termos de flexibilidade, polivalência, competitividade. A “questão social” coloca-se hoje, portanto, em estreita correlação com o esboroamento da condição salarial, na medida em que o salariado, que veio estruturar quase por inteiro a nossa formação social, se encontra actualmente posto em questão. Neste contexto, o “social” deixou as margens da sociedade, dos indivíduos inadaptados ao progresso, para se tornar numa questão que diz respeito à sociedade no seu todo.

Nas duas últimas décadas, a “questão social” passou a caracterizar-se, portanto, por uma preocupação em manter a coesão de uma sociedade ameaçada de fractura. Perante esta ameaça, que paira sobre as pessoas no mundo em que vivemos e que tem sido caracterizada em termos de precaridade, vulnerabilidade, exclusão, etc., os temas das classes sociais e das desigualdades, que marcaram a agenda sociológica dos anos 60 e 70, passaram a ser substituídos, a partir dos anos 80 e 90, por uma focalização na questão do “laço”, do “vínculo”, e numa representação do problema em termos de conexão e de desconexão, de exclusão e de inclusão. Enquanto que na sociedade industrial-salarial a função integradora era desempenhada pelo “trabalho”, na era dita pós-industrial é a “rede” que é proclamada como a garantia da coesão social. As políticas sociais públicas – do emprego, da luta contra a exclusão e outras – passaram a apelar às “redes de solidariedade”, designadamente às solidariedades familiares, às solidariedades das organizações voluntárias sem fins lucrativos, como é o caso das cooperativas, mutualidades, associações, misericórdias, fundações e, de um modo bastante difundido entre nós, das IPSS (Instituições Particulares de Solidariedade Social), aos “serviços de proximidade” (Laville, 1992, Amaro, 1997) e, de uma forma geral, ao “sector sem fins lucrativos” – da “economia informal”, da “economia solidária”, da “economia social” – constituindo estas “economias” o que tem sido designado globalmente por “terceiro sector” por se situar para

além dos dois sectores tradicionais – o sector público do Estado e o sector privado do mercado<sup>19</sup>.

O “local” e as “parcerias”, assim como a ideia subjacente de intervenção em “rede”<sup>20</sup>, têm sido sobremaneira convocados para a designada “reconciliação da economia e do social” (OCDE, 1996), sendo o já referido “terceiro sector”, constituído pelas organizações voluntárias e sem fins lucrativos, apresentado como a solução para essa reconciliação. Por exemplo, as políticas sociais, em Portugal como noutros países europeus, têm vindo a revalorizar os já referidos “serviços de proximidade”, em âmbitos como o apoio pessoal e social – do qual tem sido exemplo o apoio domiciliário a idosos –, a segurança e vigilância, o turismo rural, a valorização e o desenvolvimento do património e da cultura locais, os transportes locais, o ordenamento e a revalorização dos espaços públicos, o ambiente, etc.. De um modo geral, estas novas políticas têm em comum o facto de remeterem a acção social para a esfera local, configurando o que tem sido designado como um fenómeno de territorialização das políticas sociais.

Inserem-se neste fenómeno as políticas de luta contra a pobreza e a exclusão social e outras “políticas de inserção”, como é especificamente o caso do Rendimento Mínimo Garantido, actualmente designado Rendimento Social de Inserção<sup>21</sup>. Num contexto de crise dos sistemas de protecção social de

---

<sup>19</sup> A revista *Voluntas*, The International Journal of Voluntary and Non-Profit Organizations, da ISTR – International Society for Third-sector Research, dedica-se especificamente a este “terceiro sector”, isto é, ao sector das organizações e associações voluntárias e sem fins lucrativos. Nas décadas de 80 e 90 foi produzida vasta literatura sobre este sector solidário e sem fins lucrativos. A literatura tem usado diversas designações: “sector sem fins lucrativos” (Archambault, 1996; Salamon, 1996), “economia não lucrativa” (Weisbrod, 1988), “economia informal” (Adair, 1985), “economias não oficiais” (Archambault, Dir., 1984), “economia solidária” (Laville, Dir., 1994), “economia plural” (Laville, 1997), “economia social” (Gueslin, Ed., 1987; Vienney, 1994; Batifoulier, 1995).

<sup>20</sup> Por exemplo, as preocupações com a construção de uma “Rede Social”, de “Redes Regionais para o Emprego”, etc., têm marcado a agenda de política social no nosso país. Ver a este respeito, por exemplo, a Folha Informativa Mercado Social de Emprego, 2000, nº 13, onde é dada a seguinte definição das “Redes Regionais para o Emprego”: “As redes Regionais corporizam um modelo de intervenção que visa aproveitar todos os recursos e potencialidades de cada região, estimulando o trabalho em parceria e fomentando desta forma acções concertadas para o desenvolvimento local, para o fomento do emprego e da qualificação profissional”.

<sup>21</sup> Em Portugal, o Rendimento Mínimo Garantido (RMG) foi criado em 1996, no início do período de governação do Partido Socialista, através da Lei nº 19-A/96, de 29 de Junho, cuja aplicação veio a ser generalizada em 1997. Com a chegada da coligação do Partido Social-Democrata/CDS-Partido Popular ao governo, em 2002, esta medida passou a designar-se Rendimento Social de Inserção. A criação em Portugal do Rendimento Mínimo inspirou-se, essencialmente, no caso francês do Rendimento Mínimo de Inserção (RMI), que foi criado em 1988.

carácter universal, com os seus mecanismos de segurança de prestações (desemprego, velhice, reforma, saúde, família) fragilizados, tem-se desenvolvido o sector designado de *acção social*, caracterizado mais pela ajuda pontual, assente frequentemente numa lógica contratual, como é o caso dos “contratos de inserção” do programa do Rendimento Mínimo. Ora, com estes novos dispositivos da acção social coloca-se desde logo a questão da passagem do universal ao particular, que põe em causa o modelo igualitário. Torna-se, pois, necessário, actualmente, analisar e compreender os processos de localização das políticas e da intervenção sociais, mas sem ignorar que eles têm lugar num contexto em que o Estado tem sido objecto e sujeito de profundas transformações, passando, designadamente, a assumir o papel de “animador” dos actores e das solidariedades locais mas tendendo a relegar para segundo plano o seu papel de provedor social.

Em resumo, estas mudanças configuram, no capítulo da protecção social, um deslocamento da esfera nacional-estatal para a esfera local. Neste contexto, importa não esquecer que embora se tenha verificado, sobretudo ao longo das décadas de 80 e 90, um incremento do “social territorializado”, com apelo à iniciativa local e a modalidades de intervenção em rede e em parceria, a investigação deve estudar estes fenómenos nos contextos da acção local, sem que isso corresponda a um esquecimento do nível nacional-estatal, pois este continua a assumir um papel importante. E isto é válido de um modo particular para a presente investigação, pois ela tem como palco, como já foi dito, um concelho rural, onde, tal como noutras regiões do interior do nosso país, são visíveis as assimetrias e as desigualdades provocadas por um modelo de desenvolvimento produtivista, que tem assentado exclusivamente na competição e no lucro e que, em grande medida, se tem legitimado e assegurado a sua sobrevivência colocando os seus “náufragos”, (Latouche, 1991) no “terceiro sector”.

## **2.2. O tema das “instituições”: o caso da Escola**

Outro tema maior que sustentou durante muito tempo uma representação ordenada, centrada e unitária da sociedade – uma

representação nacional-estatal – é o das instituições. O nível nacional predominou durante os dois últimos séculos em torno da unidade e identidade do Estado e da sociedade, asseguradas, em grande medida, pelas instituições, como a Igreja, a Família, a Segurança Social, a Justiça, a Escola. Esta unidade e identidade assentavam numa forte confiança em relação às instituições e ao seu funcionamento, confiança essa que começou a ser abalada a partir dos anos 60. Dubet e Martuccelli (1996) argumentam que a fragmentação da ideia unitária de sociedade, que a partir de então se fez sentir, tem origem no fenómeno mais profundo da desinstitucionalização dos processos de socialização. Para estes autores, nem a Escola, nem a Família, nem a Igreja, por exemplo, podem ser actualmente consideradas instituições no sentido clássico do termo; elas são mais os quadros sociais nos quais os indivíduos constroem as suas experiências e se formam como sujeitos.

Relativamente ao caso específico da Escola<sup>22</sup>, após ter vivido anos de glória no período optimista que se seguiu à II Guerra Mundial, em que a expansão da educação escolar se baseou, por um lado, nas ideologias desenvolvimentistas suportadas pela teoria do capital humano, que pressupunha que a um aumento da escolarização corresponderia um acréscimo de riqueza produzida e de desenvolvimento e, por outro lado, nas ideologias democratizantes, que postulavam maior justiça e igualdade social mas assentando numa lógica meritocrática, ela passou, a partir do final dos anos 60, a ser alvo de profundas críticas. É nesta altura que é diagnosticada uma crise mundial da educação (Coombs, 1968), entendida, essencialmente, como uma crise de confiança relativamente à instituição escolar e à sua capacidade em dar resposta às expectativas geradas em torno da mesma no período anterior.

A escola passou então a ser alvo de diversas críticas, sendo acusada, designadamente, de não cumprir a promessa da igualdade de oportunidades e de, pelo contrário, reproduzir as desigualdades sociais. As várias obras de referência da sociologia crítica da educação, publicadas na transição dos anos

---

<sup>22</sup> Estamos a referir-nos à escola enquanto instituição. Mais adiante distinguiremos esta acepção de outra que se reporta à escola enquanto estabelecimento de ensino.

60 para os anos 70, revelam bem a amplitude dessas críticas. Salientam-se as análises de Louis Althusser (1970), de Christian Baudelot e Roger Establet (1971) e de Samuel Bowles e Herbert Gintis (1976), defendendo as teses de que a produção e a disseminação da ideologia estão a cargo dos aparelhos ideológicos do Estado, entre os quais se situa, de um modo privilegiado a “escola capitalista”; as análises de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1964, 1970), pondo a tónica no conceito de “reprodução” das desigualdades; as análises de Raymond Boudon (1973), debruçando-se também sobre o fenómeno das desigualdades sociais; a obra de Michel Crozier (1971), criticando a burocracia do Estado e das instituições públicas, como a Escola, e ainda as análises da “Nova Sociologia da Educação” (Michael Young, 1971) que, pondo a tónica na relação entre conhecimento escolar e poder, passaram a criticar a tendência de se tomarem como dadas, como naturais, certas categorias utilizadas pela teoria educacional e pelos educadores e a afirmar que, ao contrário, a tarefa da sociologia da educação consiste precisamente em colocar essas categorias em questão, em desnaturalizá-las, em mostrar o seu carácter histórico, social e contingente.

Confrontada, portanto, a partir dos anos 60, com diversos movimentos críticos, a escola tem sido, ao longo das três últimas décadas, palco de intensa controvérsia. Enfrentando inúmeras contradições e incertezas, a escola vê as suas próprias características fundadoras ameaçadas. Actualmente, ela é colocada no “centro” das políticas educativas, das políticas de emprego, das políticas de “luta contra a exclusão”, supondo-se a sua capacidade para resolver todos os problemas sociais. Passou-se de uma concepção *burocrática*, que confiava inteiramente ao Estado a missão do cumprimento da igualdade de oportunidades, através da estandardização das condições do ensino, a uma concepção *pragmática*, que espera que os professores e as colectividades territoriais resolvam todos os problemas. Sempre que um problema se coloca à sociedade esta volta-se para a escola, exigindo-lhe que faça educação para a cidadania, educação sexual, educação ambiental, educação para a saúde, prevenção rodoviária, prevenção da toxicodependência, da sida, etc.. Mas, ao mesmo tempo, a escola continua a ser alvo de diversas críticas acerca da sua organização, do seu funcionamento, dos seus métodos, das práticas dos

professores. Ela é considerada responsável pela produção do insucesso escolar e pelos fenómenos do abandono escolar e do trabalho infantil; ela é acusada de não preparar adequadamente para o emprego e para o trabalho, de não controlar a violência e a insegurança, de não preparar adequadamente os jovens para a vida social.

As exigências e as críticas que têm sido dirigidas à escola são muitas e contraditórias. Uns pretendem que ela seja mais igualitária e outros que ela seja mais selectiva, uns defendem que ela utilize métodos de trabalho colaborativo e outros que ela estimule a competitividade, uns propõem que ela seja indiferenciada e única para assegurar as mesmas oportunidades a todos os alunos e outros que ela seja diferenciada nas trajectórias e na pedagogia que põe em prática. Face a esta controvérsia, deixou de ser possível organizar o universo escolar a partir de um princípio único, como acontecia até final dos anos 60 em torno do princípio da igualdade de oportunidades. Jean-Louis Derouet (1992) argumenta que, entre os anos 60 e os anos 90, se operou a passagem de um “universo de justificação simples”, em que as questões educativas gravitavam em torno do Estado e da sua capacidade e legitimidade para definir um bem comum consensualmente identificado com o princípio da igualdade de oportunidades, para um “universo de justificação complexa”, em que essa capacidade e legitimidade foram questionadas e a definição do bem comum passou a depender de “compromissos locais” entre diversos actores e princípios de justificação, no quadro de políticas de descentralização e de autonomia da escola.

Porém, se nos anos 60 e 70 a instituição escolar foi alvo das mais intensas críticas, as quais questionaram a intervenção do Estado na esfera educativa e debilitaram a ideia de escola pública, nos anos recentes tem-se verificado que a escola como serviço público de educação começa a ser reivindicada de novo, face à constatação dos danos causados pelas lógicas de mercado e de privatização introduzidas no campo educativo, tal como noutros sectores, pela onda neoliberal que se fez sentir a partir dos anos 80 (Jobert, 1994). Em grande medida, a escola passou a funcionar numa lógica de mercado, principalmente em países que combinaram as políticas de autonomia e gestão local da escola com o princípio da “livre escolha” da escola pelos pais.

Constatando que este avanço da lógica de mercado minou as bases institucionais da escola pública, Michel Èliard critica as teses da desescolarização e defende que o que deve ser feito actualmente é “resistir para reconstruir” (2000: 126). A este respeito, M. Apple e J. Beane (2000), embora afirmando que os que apoiam uma educação democrática se colocam necessariamente numa posição de conflito em relação às tradições dominantes de escolarização, baseadas na competição, na hierarquia, na uniformidade, sugerem que, ao invés de se renunciar à ideia de escola pública e de, com as críticas que lhe dirigimos, contribuirmos para a privatização, se deve concentrar a atenção nas escolas que funcionam, sobretudo nas que funcionam como escolas democráticas, isto é, nas que valorizam o modo de vida democrático e que orientam as suas práticas nesse sentido. Na perspectiva destes autores, as escolas democráticas pautam-se por uma ampla participação, ao nível da escola e do território, procurando estender a democracia à comunidade envolvente, não se limitando apenas a tentar diluir a gravidade das desigualdades sociais na escola, mas procurando, para além disso, transformar as condições que as criam.

Se bem que muitas das críticas dos anos 60/70 tivessem em vista a descentralização do sistema e a autonomia da escola, de modo a promover a participação dos cidadãos e a reintegração da escola no meio local, em grande medida verificou-se a passagem de uma escola pública a uma escola liberal (Careil, 1998). Isto é, o que era pretendido com essas críticas era o reforço do princípio da comunidade em detrimento do princípio do Estado, mas o que aconteceu na prática foi o reforço do princípio do mercado em detrimento quer do princípio do Estado quer do princípio da comunidade. As críticas à ordem escolar tradicional aspiravam, nos anos 60/70, a um incremento da democracia participativa, da cidadania na escola e a uma abertura desta ao mundo social, mas na prática foram os princípios da eficácia, da eficiência, da rentabilidade, inspirados na lógica empresarial, que passaram a dominar as políticas educativas. Face a este domínio, João Barroso (2001) sugere que a escola deve ser vista e gerida, hoje, como um “espaço público local”, em função de quatro grandes referenciais: serviço local do Estado, organização de profissionais, serviço público de solidariedade social e associação local. Para

isso sugere a “institucionalização da polivalência organizacional” (id., ib.: 219), de modo a recuperar a utilidade e visibilidade social da escola e a contribuir para restaurar os laços de sociabilidade entre professores, alunos e comunidade em geral.

Tal como o sistema escolar, a interrogação sociológica da escola desenvolveu-se, durante os anos cinquenta e sessenta, no interior de um único princípio de justiça – a igualdade de oportunidades – e tendo como referência um único centro – o Estado. A escola afirmava-se capaz de assegurar a mobilidade social independentemente do meio de origem dos indivíduos e as Ciências Sociais assumiam a missão de verificar essa asserção. Como diz Derouet (1992), era o mesmo princípio que definia a justiça escolar e a justeza da problemática sociológica. Mais, talvez, que uma sociologia da educação, tratava-se, portanto, de uma sociologia da mobilidade social ou do seu contrário, a reprodução das desigualdades sociais de uma geração a outra. O que interessava aos sociólogos era o efeito que podia ter a escola na sociedade, não era a própria escola. Entretanto, ao longo das três últimas décadas, os discursos e as justificações em torno da escola pluralizaram-se, convocando princípios de justiça diversos, tais como o Estado, o mercado, a empresa, a comunidade. Diversos modelos passaram a inspirar a organização e o funcionamento da escola: o modelo de interesse geral ou de serviço público, o modelo concorrencial do mercado, o modelo empresarial da eficácia, o modelo comunitário, o modelo da criatividade, entre outros e nas suas diversas combinações (Boltanski e Thévenot, 1991; Derouet, 1992; Gomes, 1993; Sarmiento, 2000). Esta diversidade tornou patente a dificuldade de se alcançar, ao nível nacional, o compromisso entre os diferentes princípios de justiça, como acontecia antes quando o Estado era reconhecido como a única instância legítima de definição do “bem comum” e quando este era definido a partir de um único princípio de justiça – a “igualdade de oportunidades”. O reconhecimento dessa dificuldade conduziu às ideias de descentralização, participação, autonomia, projecto educativo de escola, supondo-se a possibilidade do sistema escolar funcionar a partir de reajustamentos e compromissos locais.

É, portanto, num cenário de complexidade, incerteza e questionamento sobre a legitimidade e os fins da educação e da instituição escolar que é conferida à escola, enquanto estabelecimento de ensino, no contexto local, o estatuto de unidade fundamental de gestão do sistema educativo e a responsabilidade na definição do “acordo” sobre o “bem comum”. O local e o estabelecimento de ensino passaram a ser encarados como as instâncias da recomposição das relações sociais em educação. É neste contexto que emergem, por exemplo, o “projecto” e o “contrato” como instrumentos dessa recomposição e da definição do “bem comum local”. Gerou-se, assim, a ideia de que é mais fácil construir o acordo ao nível local e do estabelecimento de ensino do que ao nível nacional e do sistema educativo.

As investigações realizadas nos últimos anos têm vindo, no entanto, a concluir que essa ideia é ilusória. Como conclui Jean-Louis Derouet (2000) a partir de investigações empíricas entretanto realizadas em França, o acordo não é mais fácil de obter no plano local do que no plano nacional, pois a pluralidade de mundos e de princípios de justificação está também presente no nível local e no nível do estabelecimento de ensino, onde há disputa, conflito, desacordo. O estabelecimento de ensino confronta-se igualmente com diferentes lógicas, podendo transformar-se no espaço de definição do “bem comum local”, como também numa organização *managerial*, por efeito das lógicas empresarial e de mercado. Como assinala Derouet, em certos casos os estabelecimentos de ensino funcionam pela construção de um acordo sobre um bem comum local, mas estes casos são minoritários, pelo que é necessário encarar os outros modos de coordenação da acção que permitem aos estabelecimentos funcionar sem que haja acordo entre os seus membros. Hoje, os actores educativos deparam-se, pois, com uma questão essencial: aprender a agir em vários mundos, isto é, aprender a identificar os diversos princípios de justificação, as diversas redes, a compreender a sua racionalidade, a saber mudar de argumentação mudando de rede.

Face a esta “pluralidade de mundos”, torna-se hoje necessário conduzir a investigação noutros sentidos. Em primeiro lugar, torna-se necessário passar da perspectiva do “acordo” à perspectiva da “controvérsia” (Correia, 1998), de modo a que a investigação possa dar conta das diferentes lógicas de

justificação que se confrontam não apenas à escala nacional como também à escala local. Em segundo lugar, após o período dos anos 60/70 em que a instituição escolar esteve debaixo de fortes críticas e de estas terem contribuído, voluntária ou involuntariamente, para legitimar a vaga reformadora de pendor neoliberal dos anos 80 e 90, posta em prática pelo poder político a coberto de uma retórica de modernização, uma questão essencial que se coloca actualmente aos investigadores, professores e demais actores educativos é a da defesa e promoção do serviço público de educação que ficou debilitado pelo ideal de “privatização” que inspirou as políticas neoliberais. Em terceiro e último lugar, já não são tanto hoje as oposições entre educação formal e educação informal, entre formação escolar e educação permanente, entre educação de crianças e educação de adultos que devem preencher a agenda da investigação mas antes uma “abordagem global da acção educativa” (Pain, 1990) capaz de explorar as sinergias entre as diversas modalidades e de em torno da mesma se construir uma “sociologia de todas as actividades educativas”.

### **3. O local, o global e o nacional em recomposição**

A ideia de sociedade foi historicamente construída em torno de uma perspectiva nacional-estatal. Porém, ao longo das três últimas décadas esta perspectiva tem sido fortemente abalada, assistindo-se a um fenómeno de recomposição das esferas *nacional*, *global* e *local*. Em casos de países que pertencem à União Europeia, como é o de Portugal, entra ainda nessa recomposição uma instância europeia de formulação de regras, orientações e prioridades que influenciam sobremaneira a agenda política dos estados membros e que configuram um fenómeno de “europeização das políticas públicas” (Muller, 1992; Muller, Mény e Quermonne, 1995). Embora se assista hoje a esta recomposição de relações e de interdependências, a sociedade continua a ser descrita, muitas vezes, como uma totalidade organizada, em termos de equilíbrio, consenso, ordem e harmonia, revelando uma espécie de nostalgia em relação à ideia de comunidade que vigorou no século XIX. Em consequência, os fenómenos da vida social contemporânea tendem a ser descritos e interpretados em termos de “crise”: crise de violência, de

insegurança, de individualismo. Ao serem descritos e interpretados em termos de crise, como se fossem alheios à acção humana, gera-se um sentimento de inevitabilidade e uma tendência para a resignação e o fatalismo. Já argumentámos, porém, que se trata mais de uma mudança de fundamentos sociais e epistemológicos do que de uma crise. A ideia de crise resulta essencialmente do esboroamento de uma representação de sociedade como sistema organizado e coerente, a funcionar em torno de um “centro” – o Estado – e de ainda não terem sido encontradas alternativas consistentes a essa representação.

Esse esboroamento tem consequências profundas ao nível das representações sociais. A representação unitária e simplificada de um mundo social dividido em grupos e categorias homogéneos tem vindo a ser substituída por representações heterogéneas, oscilando entre uma visão radicalmente fragmentada – o universo social não é senão uma justaposição de indivíduos e acções individuais – e uma visão conexionista, alimentada pela metáfora da rede, à luz da qual tudo e todos estão virtualmente ligados. Em ambas as perspectivas – individualismo ou conexionismo – a ideia de uma sociedade a funcionar em torno de um “centro” – um centro nacional-estatal – foi fortemente abalada. Se, por um lado, a sociedade é hoje vista como um somatório de indivíduos e destinos individuais, por outro, é encarada em termos de rede, interdependência e globalidade. Porém, quer a perspectiva do individualismo, quer a perspectiva do conexionismo dão-nos uma imagem fragmentada e desgovernada do mundo. Este é visto como uma embarcação à deriva, ora dependendo da contingência das vontades individuais, ora comandada por forças estranhas ao entendimento e à acção humanas. A ênfase, ora é posta nas acções e nos interesses individuais, ora é colocada em fenómenos globais considerados transcendentais, como as redes, os fluxos, os mercados e as tecnologias.

No mundo em que vivemos, é sobretudo a representação reconfortante de que existem “centros” vigilantes e justos que se encontra abalada, não apenas porque os “centros” tradicionais – o Estado-providência, as instituições – estão ameaçados de fragmentação, mas essencialmente porque esses centros se mantêm vivos no imaginário das pessoas, que acalentam a

esperança de restabelecer a unidade daquilo que se encontra fragmentado. Órfão desses “centros”, o imaginário social tende a criar, a alimentar e a ser alimentado por outros. O “centro” comercial, por exemplo, tem vindo a preencher esse imaginário e a tornar-se a imagem da nossa contemporaneidade.

A tendência que existe para se falar das nossas sociedades em termos de crise deve-se, em grande medida, à perplexidade gerada pelas mudanças rápidas e profundas que têm vindo a ocorrer ao longo das três últimas décadas. Ulrich Beck (1998) considera, no entanto, que essas mudanças não correspondem a uma “catástrofe” ou a uma “crise” mas a uma mudança de fundamentos associada à transição da primeira para a segunda modernidade. Na perspectiva de Beck, a tendência que existe para se pensar o Estado em termos de crise e de despolitização tem sobretudo a ver com uma nostalgia tanto de esquerda como de direita: a primeira remete-se ao “Estado social”, a segunda ao “Estado nacional”. Porém, como sustenta este autor, o que tem vindo a acontecer ao longo das três últimas décadas é que a unidade Estado-sociedade pressuposta pela primeira modernidade tem vindo a diluir-se, operando-se uma erosão das instituições nacionais-estatais e emergindo uma sociedade mundial não fixada territorialmente.

Esta sociedade mundial emergente não significa uma sociedade de economia mundial, mas uma sociedade não estatal, isto é uma sociedade não vinculada a um espaço territorialmente delimitado. A distinção operada por este autor entre primeira e segunda modernidade, ou entre sociedade nacional e mundial, refere-se não apenas a uma nova era da sociedade (sociedade civil global, cidadania global) mas também a outro modo de compreender a sociedade. Isto é, veio abaixo uma premissa essencial da primeira modernidade: “a ideia de viver e actuar nos espaços fechados e reciprocamente delimitados dos Estados nacionais e das suas respectivas sociedades nacionais” (Beck, id., ib.: 42). Enquanto que a primeira modernidade se definia pela vinculação a um espaço nacional-estatal, com uma unidade assegurada por um conjunto de identidades estatais-sociais (sistema educativo, política social, fiscalidade, tribunais, a língua, a história, etc.), a segunda modernidade caracteriza-se pela transição da era nacional

para a pós-nacional, fazendo desaparecer a equação entre Estado, sociedade e identidade.

Uma das noções que, desde os anos 90, mais tem sido utilizada para dar conta destas mudanças, é a de globalização. Porém, as perspectivas de análise do fenómeno da globalização são diversas e o uso da noção remete para múltiplos aspectos e dimensões da vida social. Por outro lado, importa ter em conta que o movimento de globalização tem ocorrido em simultâneo com um movimento de localização, sendo necessário analisar as características deste duplo movimento, assim como as suas implicações na esfera nacional-estatal.

### **3.1. Os fenómenos de globalização e de localização**

O adjectivo “global” surgiu no início dos anos 80, nas grandes escolas americanas de Administração de Empresas, as “Business Management Schools”, de Harvard, Colúmbia, Stanford e outras e, em pouco tempo, invadiu o discurso neoliberal. Primeiro surgiu na literatura de *management* e só depois na literatura crítica. Antes da segunda metade da década de 80, a sua utilização era rara nos meios académicos. Embora já nos anos 60 a metáfora da “aldeia global” tivesse sido utilizada, referindo-se aos efeitos das emergentes tecnologias da informação e comunicação, é claramente nos anos 90 que a noção de globalização se torna uma das palavras-chave do debate político, social e académico.

A noção de globalização passou a ser abundantemente utilizada, mas a diversidade de abordagens tem posto em evidência múltiplos aspectos e dimensões que caracterizam o fenómeno<sup>23</sup>. Expressões como “sociedade mundial” (Spybey, 1996), “cultura global” (Featherstone, Ed., 1996), “sociedade

---

<sup>23</sup> No nosso país, o projecto de investigação de maior amplitude dedicado ao fenómeno da globalização foi realizado no Centro de Estudos Sociais da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, tendo sido os seus resultados publicados recentemente em oito volumes, contendo cada um deles contributos de diversos investigadores. Todos eles são relevantes para a compreensão do fenómeno na sua complexidade, mas destacamos dois títulos que se prendem mais directamente com o presente trabalho. Um porque apresenta o quadro teórico que presidiu à investigação – “Globalização: Fatalidade ou Utopia” (Santos, org., 2001) – e outro porque aborda o tema da Educação – “Transnacionalização da Educação: da Crise da Educação à «Educação» da Crise” (Stoer, Cortesão e Correia, orgs., 2001).

civil global” (Walzer, Ed., 1995), “economia mundial” (Murteira, 1995) têm servido de título a diversas obras. Uma análise da literatura sobre o tema permite constatar que diversos autores têm vindo a chamar a atenção para as implicações culturais dos processos de globalização (Appadurai, 1997; Barker, 1999; Tomlinson, 1999; Robertson, 2000), mas têm sido os efeitos sociais e políticos do fenómeno que mais têm sido relevados pela literatura crítica. Está em causa, neste caso, o impacto da globalização nos estados de bem-estar, na democracia e nas políticas públicas, designadamente nas políticas sociais (Gummett, Ed., 1996; Martin e Schumann, 1998; Bauman, 1999; Yeates, 2001). Por exemplo, Martin e Schuman argumentam que a globalização provocou um “assalto à democracia e ao bem estar social”, tendo a democracia ficado presa na “armadilha da globalização” e provocado o declínio da política.

Neste sentido, Bauman (id., ib.) argumenta que a globalização configura uma expropriação do Estado. Com o livre movimento do capital e das finanças, a “economia” tornou-se progressivamente isenta do controlo político. O significado primordial do termo “economia” passou a ser da “área não política” e isso acarretou consequências humanas profundas, abrindo um fosso cada vez maior entre os que têm e os que não têm. Tendo em conta estas consequências, Robert Boyer e Daniel Drache (Dir., 1997) argumentam que a internacionalização económica exige uma renovada política nacional democrática, pois o Estado é a única instituição que a sociedade tem para se organizar, garantir a solidariedade social e salvaguardar os seus valores. Robert Boyer (1998) faz questão de frisar que o tempo das nações ainda não terminou, sustentando que apesar da multiplicidade dos factores de desestabilização, os espaços nacionais se encontram longe de se terem fundido num novo conjunto totalmente mundializado. Por seu lado, Ramesh Mishra (1999) analisa a lógica da globalização e as suas implicações para os estados de bem-estar, sustentando, porém, que, face aos problemas de âmbito global que se têm vindo a agravar, é necessária a intervenção do Estado mas também a acção supranacional no domínio da política social.

Na opinião de Paul Hirst e Grahame Thompson (1998), a globalização é, em grande medida, um mito, uma ideologia, que tende a paralisar as iniciativas nacionais. Os governos têm-se servido da globalização para se

isentarem da responsabilidade por tudo de negativo que acontece na economia, transferindo essa responsabilidade para o âmbito das forças supranacionais fora do seu controlo. Um conjunto de mitos, como “o desaparecimento do tempo e do espaço”, “a homogeneidade da cultura global”, “a nova ordem mundial”, “o determinismo económico”, entre outros, forma uma verdadeira “mitologia da globalização” (Ferguson, 1992).

Também Limoeiro Cardoso (1999) argumenta que a aceção dominante da noção de globalização é ideológica. Em grande medida, a globalização tem sido apresentada da mesma maneira como foi apresentado o projecto desenvolvimentista nas décadas de 50 e 60, isto é, como se fosse um facto real da evolução da sociedade, numa perspectiva darwinista. Com efeito, nos anos 90, o tema do “desenvolvimento” sofre um quase-apagamento, sendo substituído pelo tema da “globalização”, mas em qualquer dos casos a aceção dominante das duas noções é ideológica: “sob a ideologia do desenvolvimento, acenava-se com a esperança do progresso. Sob a ideologia da globalização, parece que se ameaça com a degradação à condição de pobreza, caso o país não se adapte e não se integre à economia mundial dentro dos padrões propostos para essa integração” (Limoeiro Cardoso, 1999: 118).

As análises do fenómeno da globalização põem, portanto, em relevo aspectos e dimensões diferentes. As perspectivas de análise são também diversas, situando-se entre visões apologéticas e apocalípticas (Gómez, 1999). Enquanto que a retórica apologética da globalização tem pretendido dar conta das suas potencialidades e oportunidades, designadamente em termos do avanço tecnológico, da “nova economia”, da mobilidade das pessoas e mercadorias, do acesso a produtos mais baratos, etc., a retórica apocalíptica tem traçado um quadro negro do presente e do futuro da humanidade, denunciando os perigos e consequências negativas, nomeadamente em termos políticos, sociais, culturais e ambientais. As perspectivas tornaram-se de tal modo diversas que alguns autores preferem falar, hoje, não em globalização mas em globalizações. Neste sentido, Sousa Santos (2000) distingue a globalização hegemónica, levada a cabo pelos grupos sociais dominantes, e a globalização contra-hegemónica, levada a cabo por grupos sociais dominados e subordinados. Como exemplo, diz que “a criação de redes

translocais entre alternativas locais é uma forma de globalização contra-hegemónica” (Santos, 2000: 35). A respeito destas alternativas locais, Carlos Silva (1998) prefere utilizar, no entanto, a ideia de “contrapontos”, considerando que apesar de existirem alguns contrapontos à actual globalização imperialista, estar-se-á ainda longe duma real globalização contra-hegemónica.

Em ordem a compreender o carácter multidimensional do conceito, Ulrich Beck (1998) distingue as noções de globalização, globalidade e globalismo. A globalidade não é um fenómeno novo, pois há já bastante tempo que vivemos numa sociedade mundial caracterizada pela pluralidade e abertura. O globalismo, esse sim, diz respeito a um fenómeno contemporâneo: o neoliberalismo. A política económica neoliberal, fomentada pelas empresas multinacionais e outras organizações internacionais (Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio, OCDE) reduz a pluridimensionalidade da globalização a uma só dimensão, a económica. À luz de um imperialismo económico, o globalismo supõe que o Estado, a sociedade, a cultura, a educação devem ser tratados como empresas. Na perspectiva deste globalismo neoliberal, a sociedade mundial é, portanto, sinónimo de mercado mundial e não só provoca medo e terror como conduz ao fatalismo e paralisa politicamente.

Quando utilizada nesta perspectiva neoliberal, a noção de globalização difunde a ideia de que estão a ocorrer fenómenos à escala mundial em relação aos quais o cidadão comum é alheio ou impotente, isto é, uma ideia do mundo como um beco sem saída. Porém, enquanto que o globalismo neoliberal é unidimensional, centrado exclusivamente na vertente económica, a globalização é multidimensional, incluindo as dimensões ecológica, cultural, política, social, científica, tecnológica, económica. Por exemplo, para além das corporações transnacionais de carácter económico, têm vindo a afirmar-se, em contracorrente, movimentos com uma orientação política global, baseados no princípio da cooperação transnacional, como os Médicos Sem Fronteiras, o Greenpeace, a Amnistia Internacional, intervindo à escala global em campos

problemáticos como são os casos de guerra, do ambiente e dos direitos humanos<sup>24</sup>.

O conceito de globalização é, portanto, plural e multidimensional e as teses sobre o fenómeno também o são. Enquanto umas argumentam que se está perante um fenómeno de *mcdonaldização* do mundo, tendo em conta as formas de padronização da vida social, do ponto de vista dos hábitos, dos estilos de vida, etc., outras consideram que a globalização ocorre em simultâneo e dialecticamente com um fenómeno de localização. Defendendo esta tese da dialéctica global-local, Anthony Giddens (1992) considera que, na fase radicalizada da modernidade em que vivemos, têm lugar fenómenos desestruturadores dos contextos locais, diluindo estes na complexidade das sobredeterminações de âmbito global, mas, ao mesmo tempo, os fenómenos que contribuem para a diluição dos espaços e das actividades locais geram dialecticamente condições de recontextualização das relações sociais, aos níveis nacional, regional e local. Estas relações dialécticas criam uma tensão permanente entre as tendências para a racionalização e para a uniformização e as tendências para as singularidades e para a emergência de identidades locais. A este respeito, Sousa Santos argumenta, também, que no período das três últimas décadas se operou, a par do movimento neoliberal, uma reinvenção da comunidade e da vida comunitária, através de “processos sociais concretos que frequentemente se desenvolvem sob os nossos olhos, demasiado perto para que possam ser vistos” (2000: 90). Isto significa que a globalização, embora seja fonte de constrangimentos e tendências uniformizadoras, cria também possibilidades e disposições para a afirmação das diferenças e para a criação de novas relações de sociabilidade.

Esta tese da dialéctica global-local coloca-se contra a ideia bastante difundida de que se está a operar no mundo um fenómeno de *mcdonaldização* (Ritzer, 1996). A tese da dialéctica global-local sustenta antes que o *global* e o *local* não se excluem mutuamente e que a globalização tem como efeito não uma des-localização mas uma re-localização. Neste sentido, Roland Robertson

---

<sup>24</sup> Estes movimentos transnacionais têm vindo a afirmar-se e, em grande medida, isso fica a dever-se à utilização, pelas pessoas e grupos empenhados nas mais diversas causas, dos próprios meios criados para servir a globalização, designadamente, a Internet e outras formas de comunicação e mobilidade.

(2000) afirma que a globalização significa, essencialmente, “glocalização”. Focalizando a sua análise na dimensão cultural, este autor argumenta que a globalização não significa que o mundo se tenha tornado homogêneo culturalmente, assistindo-se, pelo contrário, a um fenómeno de afirmação de diferenças, em termos de identidades regionais e locais. No mesmo sentido, Arjun Appadurai (1997) defende que, não obstante as tendências uniformizadoras, a globalização não impede a “imaginação de vidas possíveis”.

A consciência de que vivemos para além das fronteiras tem vindo a configurar, também, uma “globalização biográfica” (Beck, 1998) que, constituindo um fenómeno de globalização da própria vida, não remete apenas para a vertente económica. Os contrastes e as contradições do mundo fazem parte da própria vida, estão presentes no quotidiano, seja nas carreiras profissionais ou na família, no trabalho, na escola, ouvindo música, comendo, viajando, comprando, indo ao cinema. Por exemplo, a mobilidade académica de professores e estudantes e a mobilidade profissional, sobretudo de jovens recém licenciados e pós-graduados, é actualmente um fenómeno que faz parte da vida das pessoas. Assim, a globalização da biografia significa que a própria vida já não está ligada ao lugar, já não é uma vida sedentária. Cada vez mais é uma vida “de viagem”, uma vida nómada.

Porém, numa análise mais crítica destes fenómenos, atenta aos problemas sociais que grassam hoje no mundo, podemos constatar que a globalização e a localização, embora sejam duas faces da mesma moeda, são ao mesmo tempo forças impulsionadoras e formas de expressão de uma nova polarização e estratificação da população mundial. Embora o capitalismo se encontre em plena expansão e reestruturação, assiste-se à degradação da situação económica e social de um cada vez maior número de pessoas, pois o crescimento do lucro é acompanhado do aumento da pobreza e da exclusão. O Relatório do Desenvolvimento Humano de 2002, do Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas (PNUD), ao qual foi atribuído este ano o título “Aprofundar a Democracia num Mundo Fragmentado”, refere vários aspectos da “fragmentação global”. Relativamente à democracia e participação, refere, por exemplo, que a Organização Mundial do Comércio funciona na base de um país, um voto, mas a maioria das decisões fundamentais é tomada pelas

principais potências económicas em reuniões da “sala verde”. Relativamente às questões da justiça económica e da educação, o relatório chama a atenção, entre outros aspectos, para o facto de que os 5% das pessoas mais ricas do mundo têm rendimentos 114 vezes superiores aos dos 5% mais pobres; de que, a manter-se o ritmo actual, seriam necessários mais de 130 anos para o mundo se ver livre da fome; de que 113 milhões de crianças em idade escolar não andam na escola, sendo que 97% delas estão em países em desenvolvimento (PNUD, 2002). Acresce que, neste mundo de grandes disparidades, alguns grupos multinacionais têm volumes de negócios superiores aos orçamentos nacionais de muitos países e esta desproporção torna possível que esses grupos, apenas num ápice, com uma decisão unilateral, através de fluxos financeiros, destruam políticas económicas definidas à escala nacional por esses países.

É, pois, esta polarização entre “pobres” e “ricos” à escala mundial que se verifica actualmente e que se tem vindo a acentuar no contexto de forte mobilidade que caracteriza os processos de globalização. Neste contexto, a polarização passou a estabelecer-se não apenas entre países ricos e países pobres, mas também, dentro de cada país, entre os “móveis” e os “fixos” (Boltanski e Chiapello, 1999), isto é, entre os que podem mover-se num mundo sem fronteiras e os que vivem dentro de fronteiras bem definidas, quer do ponto de vista geográfico quer do ponto de vista económico e social. Zygmunt Bauman (1999) argumenta que a população mundial se divide actualmente em ricos globalizados, que dominam o espaço e não têm tempo, e pobres localizados, que estão pegados ao espaço e têm que matar o seu tempo, com o qual não têm nada que fazer. À riqueza globalizada corresponde, assim, cada vez mais, a pobreza localizada e o que é livre escolha para uns, para outros é destino implacável. Como explica Mário Murteira, “o sistema mundial abre novas possibilidades, tanto aos indivíduos como às organizações, mas nem a uns nem a outros oferece igualdade de oportunidades” (1995: 29). O indivíduo pode globalizar-se, tal como a empresa, mas apenas uma minoria o consegue; a maioria continua “presa ao chão”. Nesta perspectiva, importa saber, para além dos constrangimentos e das oportunidades que as diferentes formas de

globalização proporcionam, quem e como as aproveita; quem e como é prejudicado.

### **3.2. A questão do Estado nacional, da política e da democracia**

A questão essencial da globalização é, portanto, de ordem social e política, tendo em vista a necessidade de se encontrarem novas formas de intervenção que permitam combater as desigualdades e a injustiça que existem no mundo contemporâneo, face á fragilização dos estados nacionais. Esta fragilização tem a ver com o facto de terem sido os agentes económicos e financeiros os primeiros a entrar na nova lógica da globalização, ficando a máquina política paralisada, agarrada aos modelos de democracia do século XIX. Gerou-se, assim, um sentimento de impotência para fazer frente a fenómenos de escala global com os mecanismos democráticos tradicionais, de base nacional. Octávio Ianni (1998) argumenta que ao passar da esfera nacional para a esfera global, “a política mudou de lugar”, provocando um fenómeno de desterritorialização. Face ao peso e influência crescentes de organizações mundiais como o FMI e o Banco Mundial, das multinacionais, dos países dominantes do capitalismo, a sociedade nacional transformou-se numa província da sociedade global. Esta mudança, segundo o autor, põe em causa a soberania nacional e transforma o global no “novo palco da história” onde se opera a reterritorialização da política.

Torna-se, portanto, necessário saber como tornar compatível a globalização com a justiça social, isto é, como pensar o fenómeno enquanto projecto político, de modo a que a globalização não signifique o abandono de tudo às forças de mercado, preocupadas exclusivamente com a competitividade e o lucro. No contexto da globalização neoliberal, a democracia tende a identificar-se com a livre escolha, com as práticas de consumo, e o ideal do cidadão com o comprador e não com o trabalhador. Em vez de se afirmar como conceito político, a democracia torna-se num conceito totalmente económico. O mundo constitui-se, assim, na sua essência, como um vasto supermercado e a “escolha do consumidor” tende a ser encarada como a garantia da democracia (Apple, 1998). Ainda sem instrumentos políticos de

regulação democrática, a sociedade mundial funciona mais como uma sociedade de telespectadores e de consumidores do que de cidadãos. Por exemplo, o modo como a publicidade induz o consumo faz com que indivíduos, colectividades e multidões, consciente ou inconscientemente, elejam o consumismo como um exercício efectivo de participação, inserção social ou mesmo de cidadania (Ianni, 1998). Como diz este autor, o cartão de crédito tornou-se no cartão de identidade e de cidadania de muitos, transformando o seu portador em cidadão do mundo, mas enquanto consumidor, situado no mercado.

Um dos paradoxos maiores do mundo de hoje reside, portanto, no facto de muitos problemas serem globais e de as suas consequências sociais e políticas se concentrarem, sobretudo, nos Estados e nas sociedades nacionais e locais. Com a globalização, o equilíbrio e o pacto de poder da modernidade foram postos em causa, deixando o caminho livre aos interesses do mercado e à autogestão da actividade económica, por parte das empresas que se movem no âmbito da sociedade mundial. As empresas podem beneficiar de apoios para a criação de infraestruturas e benefícios fiscais num país, produzir em diversos países, pagar impostos noutros. As empresas instalam-se, produzem, empregam e despedem trabalhadores, mas isso já não acontece exclusivamente dentro do sistema de regras do jogo nacionais-estatais. Entram mercadorias, pessoas e ideias que os governos, se pudessem, não deixariam entrar no país (drogas, imigrantes ilegais, críticas às violações dos direitos humanos). Enquanto que anteriormente havia uma certa simetria entre a vida económica e social e a vida política, ambas de base nacional, ambas com obrigações recíprocas, agora, a obrigação política tem-se fragilizado na medida em que aumenta a unidade espacial da economia. A economia tornou-se global e a política manteve-se nacional-estatal.

Lash e Urry (1994) consideram por isso que o slogan “pensar globalmente e agir localmente” já não se adequa à situação actual, pois existe uma consciência cada vez mais intensa da necessidade de pôr em prática formas de intervenção à escala global. Direitos humanos, democracia e meio ambiente são três questões globais que, entre tantas outras incluídas na agenda actual de discussões nos fóruns internacionais (segurança colectiva,

migrações, doenças, droga, desemprego, desenvolvimento, pobreza e exclusão, etc.) só poderão ser resolvidas mediante a intervenção de instâncias de responsabilidade e de regulação global. No mesmo sentido, o Estado tenderá a desnacionalizar-se e a transnacionalizar-se, não apenas para fazer face ao aparecimento crescente de problemas de natureza global, como também para resolver problemas nacionais num mundo globalizado.

Na prática, os instrumentos de regulação têm-se mantido, no entanto, de âmbito nacional, criando um gigantesco espaço de vale-tudo internacional. O capitalismo global não presta contas a ninguém. Há, portanto, como afirma Dowbor (1999), uma disritmia letal no desenvolvimento da nossa sociedade e um problema de “encolhimento da cidadania”. Utilizando esta expressão numa entrevista ao “Jornal de Letras”<sup>25</sup>, Boaventura de Sousa Santos considera que caminhamos para uma cidadania pós-nacional, reconhecendo, porém, que neste momento quem concede direitos continua a ser o Estado nacional. Enquanto os actores económicos pensam e actuam transnacionalmente e, deste modo, iludem o controlo e a política nacional-estatal, as consequências da economia transnacional – desemprego, pobreza, desigualdades, etc. – manifestam-se em territórios concretos e exigem, como tal, uma abordagem nacional-estatal em termos de políticas sociais públicas.

Com efeito, ao longo do último quartel do século XX assistiu-se a um aumento das desigualdades sociais no próprio seio dos países ditos desenvolvidos e ricos (Giraud, 1998). Desde o Antigo Regime pré-industrial até ao século XVIII, o nível de vida médio das populações no mundo era da mesma ordem de grandeza, sendo as desigualdades sobretudo internas entre os proprietários da terra e os mercadores, por um lado, e a grande massa dos camponeses e dos artesãos, por outro. Durante o século XIX e princípios do século XX, em período de forte desenvolvimento da revolução industrial, as desigualdades internas aumentaram, verificando-se, por um lado, uma acumulação de fortunas burguesas, e, por outro, a criação de um proletariado industrial arrancado à agricultura e ao artesanato. Dos anos 20 aos anos 70, período que P.-N. Giraud designa por “primeiro século XX”, a desigualdade do mundo passa a caracterizar-se por uma profunda desigualdade entre os

---

<sup>25</sup> Jornal de Letras, 5 de Abril de 2000, pp. 18-20

países. Quanto à desigualdade social interna, ela diminuiu em quase toda a parte no período desenvolvimentista que se seguiu à II Guerra Mundial. Finalmente, no último quartel do século XX, e particularmente durante a década de 80 em que a ideologia neoliberal se sobrepôs a outras concepções de desenvolvimento, este movimento começa a inverter-se. As diferenças entre os países diminuem, pois alguns países do chamado Terceiro Mundo iniciam um processo de recuperação muito rápido em relação aos países ricos, mas aumentam as desigualdades sociais no interior desses mesmos países.

No contexto da globalização, aumenta, assim, por um lado, a necessidade de se criarem à escala mundial regulações, convenções e instituições, de modo a garantir, através da coordenação de políticas, uma vigilância política internacional e, por outro, a necessidade de o próprio Estado se revitalizar, à escala nacional, passando de um “Estado passivo-providência” a um “Estado activo-providência” (Rosanvallon, 1995: 11), capaz de corrigir as assimetrias e as desigualdades que afectam territórios e populações concretas. Isto é, torna-se necessário “democratizar a democracia” (Giddens, 2000) acima e abaixo do nível nacional-estatal. Este autor dá o exemplo do domínio crescente dos *media* pelas multinacionais gigantes, o que significa que uns quantos magnatas, não sujeitos ao sufrágio do eleitorado, conseguem exercer um poder enorme sem que isso possa ser contrariado pelas políticas nacionais isoladas. O mesmo em relação aos riscos ambientais, às flutuações da economia global ou às mudanças tecnológicas globais, que também não respeitam as fronteiras dos países e passam ao lado do processo democrático. Uma questão fundamental que se coloca actualmente, portanto, é a da transformação do papel do Estado e do aprofundamento da democracia, através de uma “repolitização global da prática social” (Santos, 1991: 179), isto é, do alargamento e do aprofundamento do campo político em todos os espaços estruturais da interacção social.

Embora haja uma tendência para se ver no advento da globalização o fim do Estado nacional e, com ele, da política e da democracia, Sousa Santos (1998) argumenta, porém, que está a emergir uma nova forma de organização política mais vasta que o Estado, de que o Estado é o articulador, e que integra um conjunto heterogéneo de fluxos, redes e organizações em que se

combinam e interpenetram elementos estatais e não estatais, nacionais, locais e globais. Segundo este autor, esta nova organização política não tem centro, funcionando a coordenação do Estado como a imaginação do centro. Tal significa que a ideia de despolitização do Estado só existe no quadro da forma tradicional do Estado. Quando este passa a ser concebido no marco da nova organização política que ele coordena opera-se, pelo contrário, uma repolitização do Estado. Ao perspectivar o “Estado como novíssimo movimento social”, este sociólogo defende, assim, a ideia de que, no contexto actual, a luta democrática se traduz essencialmente na luta pela democratização das tarefas de coordenação, no quadro de uma “democracia redistributiva”.

Em síntese, o fenómeno da globalização tem gerado consequências profundas no mundo em que vivemos. Na era industrial, os sindicatos, após diversas lutas, estabeleceram com o capitalismo um pacto social, porque a crença no desenvolvimento e no progresso era partilhada por ambos. O período que se seguiu à Segunda Guerra Mundial foi o período dos anos de ouro para o mundo dito desenvolvido, isto é, o período em que existia uma confiança ilimitada no crescimento económico. Foi a “época feliz do capitalismo” (Murteira, 1995: 42), na qual se conjugou a lógica económica com as exigências sociais. No período em que vivemos, da era pós-industrial, ou da “informação”, a lógica dominante das redes torna difícil não apenas a negociação e o acordo, como a própria luta. Como observa Manuel Castells (1999a), o único meio que os grupos e movimentos sociais têm encontrado para escapar à dominação da lógica reticular é retirar-se e procurar reconstruir tudo a partir de um sistema de valores e de crenças inteiramente diferente. As diversas comunidades de resistência identitária – feminismo, nacionalismo, defesa de identidades locais, separatismo étnico, fundamentalismo religioso, etc. – pretendem romper com a sociedade no seu conjunto e tudo rebater, não de “baixo” para “cima”, como era característico do movimento sindical na era industrial, mas antes na perspectiva dos de “dentro” contra os de “fora”, isto é, opondo um “nós” aos “outros”. Acontece, porém, como adverte este autor, que os processos de mudança social que se pretendem em ruptura radical com as instituições e os valores da sociedade põem um problema fundamental: o risco de desmontar a sociedade sem serem capazes de a reconstruir. Para que seja

possível a reconstrução das instituições sociais da nova sociedade reticular pelos movimentos culturais torna-se necessário que as “identidades-resistência” se transformem em “identidades-projecto”, de modo a tornarem possível a reconstrução de uma nova sociedade civil e de um novo Estado.

### **3.3. A análise das políticas e da acção públicas**

Chegados ao fim deste capítulo, importa fazer uma síntese e apontar orientações para a investigação. O processo histórico de criação e de consolidação dos Estados-nação, no qual a escola pública desempenhou um papel nuclear, através da criação de um sistema de ensino centralizado e burocrático, conduziu a um abafamento do nível local. A escola e o saber escolar adquiriram tal hegemonia em relação aos saberes locais e a outras modalidades educativas que passou a confundir-se o conceito mais amplo de educação com o de educação escolar. Muitas modalidades de educação de natureza informal, como as que ocorrem no meio familiar, nos contextos de trabalho, nas relações de vizinhança, na vida comunitária, sofreram um processo de desqualificação, face à supremacia adquirida pela educação formal veiculada pela escola. As actividades locais do campo económico e social – as micro-empresas, a acção social comunitária, etc. – ficaram também submersas pelo peso das normas, das estruturas e dos dinamismos macro – a macro-política, a macro-economia, a macro-cultura, a macro-solidariedade (Catarino,1995).

O processo de racionalização económica e do desenvolvimento industrial operou uma autonomização crescente das estruturas de produção relativamente às estruturas sociais locais. Em suma, o local deu lugar ao nacional nas preocupações sociais, económicas e políticas. Hoje, porém, assistimos a movimentos aparentemente contrários e contraditórios. No período das três últimas décadas, o nível nacional-estatal, ao qual a ideia de sociedade se vinculou historicamente, sobretudo a partir do século XIX, parece ter entrado em declínio face à emergência, em simultâneo, de um movimento de re-territorialização – que faz re-emergir, ao nível local, em formas identitárias e culturais diversas, de natureza económica, cultural, ecológica,

étnica, linguística, etc., as actividades tradicionalmente enraizadas no espaço local e que haviam ficado submersas pelas sobredeterminações do nível nacional-estatal – e de um movimento de desterritorialização, que decorre dos processos de globalização.

Alguns autores têm argumentado que, embora estes movimentos se façam sentir com intensidade, os sistemas de controlo territorial dos Estados-nação estão longe de ter desaparecido (Giddens, 1992). Segundo este autor, o Estado-nacional continua a ter quase o monopólio da legitimidade em termos de definição de políticas públicas. Como assinala Robert Castel (1995), entre o nível local, com as suas inovações, mas também frequentemente com os seus egoísmos, e o nível supranacional, com os seus constrangimentos, o Estado é ainda a instância através da qual uma comunidade se representa e define as suas opções fundamentais. Na opinião de Almerindo Afonso (1997a), o Estado parece estar a transformar-se numa instância de recontextualização das pressões externas que, a partir de outras instâncias, supranacionais ou globais, se exercem ao nível nacional, procurando continuar a exercer a sua autonomia relativa. Portanto, em resultado dos movimentos de globalização e de localização, o Estado deixou de ser a única instância de produção de decisões, mas continua a ter um papel importante. O Estado não se diluiu nas sobredeterminações globais, mantendo-se como uma instância importante de decisão e de recontextualização das decisões, embora tenha sido palco de profundas transformações.

Face às transformações operadas nas últimas décadas e, sobretudo, face à tendência de retirada ou de diluição do Estado, a análise do seu papel configura-se hoje como uma questão essencial. O “objecto Estado” tende, no entanto, a ser abordado, actualmente, através da sua acção concreta, não apenas como objecto mas também como sujeito. Assim, estudar a acção pública não consiste em reflectir sobre o lugar e sobre a legitimidade do Estado enquanto forma política abstracta, mas em compreender as lógicas postas em prática nas suas diferentes formas de intervenção na sociedade. Nesta perspectiva, a questão do Estado é analisada como um processo, o que inclui mais do que os governos e aparelhos institucionais e administrativos. Os diversos qualificativos do Estado que surgiram ao longo das décadas de 80 e

90 são um exemplo desta focalização nos processos e na acção concreta do Estado: “Estado em concreto” (Padioleau, 1982), “Estado em acção” (Jobert e Muller, 1987), “Estado em interacção” (Hassenteufel, 1995), entre outros.

Até aos anos 70, as abordagens dominantes do Estado privilegiavam a dimensão puramente institucional e administrativa e centravam-se na análise das relações entre o Estado e a Sociedade. Estas abordagens ora concebiam o Estado em termos de unidade e homogeneidade, pressupondo como tal que a sociedade é uma produção do Estado, ora punham a tónica na heterogeneidade e no carácter contraditório da acção pública, encarando assim o Estado como uma produção da sociedade. Nos anos 80 e 90, foram aparecendo outros métodos e instrumentos vindos de horizontes diferentes, nas fronteiras da sociologia e da ciência política. Fruto de um contexto em que são postas em causa as formas de intervenção tradicionais – a des-regulação no campo económico e a crise do Estado-providência no campo social – foi-se operando uma “redescoberta” do Estado. Hoje, as diferentes perspectivas podem reagrupar-se essencialmente em torno da “análise das políticas públicas” (Mény e Thoenig, 1989; Duran, 1996; Muller e Surel, 1998).

Os mais recentes desenvolvimentos desta disciplina resultam essencialmente dos esforços conjugados da sociologia, particularmente da sociologia das organizações, e da ciência política, podendo fundar uma “sociologia da acção pública” integrada numa sociologia da acção colectiva (Duran, 1996). Para este autor, uma sociologia da acção pública permite pensar em conjunto as lógicas processuais que dão corpo à acção pública e as lógicas institucionais graças às quais os actores se definem em relação ao político, em termos de construção da sua identidade e de afirmação da sua legitimidade. Os trabalhos recentes, como explicam Muller e Surel (1998), mais do que apoiar-se numa causa dominante, como a globalização, a política neoliberal, etc., insistem na multiplicidade e complexidade das relações causais, na identificação e explicação de uma pluralidade de modos possíveis de génese dos problemas públicos. Durante muito tempo orientada para a procura de explicações causais puramente sincrónicas, a sociologia tende a integrar actualmente uma dimensão temporal para dar conta dos processos de formação e de evolução das políticas públicas e dos dispositivos da acção

pública. A acção pública caracteriza-se cada vez mais pelas incertezas ligadas à complexidade das redes, à multiplicidade dos actores, ao enredo dos procedimentos de decisão. Nesta perspectiva, o Estado não é encarado como uma entidade “real”, sendo antes revelado pela análise das políticas públicas.

Ora, o local é hoje considerado um terreno de observação privilegiado para compreender as transformações da acção pública. Como observa Albert Mabileau (1993; 1999), as duas últimas décadas foram palco da emergência de novas formas de acção local caracterizadas por uma flexibilidade nova que se traduz mais pela fragmentação que pela coordenação das decisões assegurada anteriormente pela mediação estatal. Ao longo das décadas de 80 e 90, o desenvolvimento do local configurou-se primeiro em torno das instituições e organizações, depois em torno dos actores e finalmente em torno da acção pública local. No primeiro caso, a ideia de local estabeleceu-se a partir das instituições e organizações, nomeadamente sob a forma de “governo local”, “poder local”, “sistema político-administrativo local” (Grémion, 1976). A segunda vaga, embora não signifique a marginalização da referência às instituições e organizações, centra-se nos actores, individuais e colectivos, públicos e privados, e mais exactamente nas práticas e representações que eles actualizam no campo local. A terceira etapa configura-se em torno das noções de acção pública local e de políticas públicas territoriais.

O desenvolvimento destes quadros de análise mais recentes introduz uma dimensão dinâmica no estudo das políticas locais que procura romper com a ambição dos modelos explicativos globais, tal como era pretendido anteriormente. A distinção entre políticas sectoriais e políticas territoriais, por exemplo, perdeu no essencial a sua função heurística. É uma visão horizontal da acção pública, uma visão caracterizada pela multipolaridade dos lugares de decisão e pela “negociação das interdependências” (Mabileau, 1999) que está na ordem do dia. Por isso, Balme e Faure consideram “legítimo e necessário utilizar variações nas escalas de análise para explorar a acção pública pelo caleidoscópico das políticas locais” (1999: 21). No mesmo sentido, Fernando Ruivo (2000a) sustenta que o universo político local não se refere apenas ao local; é um universo de cruzamentos; um cadinho de mediação. É nele que adquirem significado as políticas globais pelo modo como aí se concretizam,

adaptam e relacionam. O local, o nacional e o global tendem, por isso, a ser encarados hoje em termos das suas interconexões e interdependências (Alger, 1988; Borja e Castells, 1996).

Em síntese, durante muito tempo, o local e o nacional ou não eram sequer considerados distintos ou eram estudados separadamente. Nos anos 60 e 70, certas correntes de análise não distinguiam o local do nacional, considerando o local um prolongamento ou um “agente” do nacional. Na passagem dos anos 80 para os anos 90, as diversas correntes de investigação sobre o local reflectem sobre o estatuto e o lugar das colectividades locais na arquitectura territorial dos respectivos países, colocando em questão a relação local-nacional. Hoje, existe uma percepção já não apenas da relação local-nacional, mas também das relações local-global e nacional-global, não esquecendo, no nosso caso, o espaço europeu e as relações que este estabelece com os diferentes níveis. Sendo as políticas e as dinâmicas socioeducativas locais o objecto da presente investigação, não podemos esquecer que elas se inserem em contextos atravessados por fenómenos mais amplos característicos do mundo em que vivemos. A investigação não pode ignorar as diversas relações entre as esferas local, nacional e global, operando um “jogo sobre as escalas” (Mabileau, 1999: 476), assumindo, contudo, um posto de observação local para o estudo dessas relações.



## CAPÍTULO II

# PARA O ESTUDO DAS POLÍTICAS E DAS DINÂMICAS SOCIOEDUCATIVAS A PARTIR DE UM CONTEXTO DE ACÇÃO CONCRETA

### 1. O estudo do *local* em educação

O estudo do *local* em educação refere-se aqui ao estudo das políticas e da acção socioeducativas que têm vindo, ao longo dos últimos anos, a fazer apelo e a sustentar-se, em termos de discursos e de práticas, na dimensão local e territorial e na mobilização dos actores locais para a resolução dos problemas que as nossas sociedades enfrentam actualmente<sup>26</sup>. Envolvendo a dupla dimensão da acção local e das políticas do Estado, considerando, nomeadamente, as novas formas de intervenção que este tem vindo a adoptar para se relegitimar através da acção local, das quais são exemplo as políticas de *descentralização*, de *territorialização* e de *contratualização*, o estudo do *local* necessita, no entanto, de um contexto concreto que possa funcionar como plataforma de observação das políticas públicas e das dinâmicas socioeducativas locais.

No caso do presente trabalho, o estudo destes fenómenos, que têm vindo a ser descritos através de noções como autonomia, projecto, contrato, parceria, território, etc. e interpretados como fazendo parte de um movimento mais amplo de re-localização e de territorialização, desenvolve-se num contexto de acção concreta – o concelho de Paredes de Coura. Este contexto serve de palco ao estudo das políticas sociais públicas “territorializadas” e da acção local em educação, na dupla dimensão espacial e temporal. Através do método de estudo de caso etnográfico, analisar-se-á a dinâmica local, quer na sua densidade territorial, isto é, enquanto espaço de relações e interacções quotidianas, quer no âmbito temporal das três últimas décadas, de modo a

---

<sup>26</sup> Embora neste trabalho o estudo empírico se desenvolva num contexto rural, a definição do *local* como objecto de estudo que apresentamos nesta secção não se limita aos contextos rurais, sendo igualmente válida para contextos urbanos. Tanto mais que muitos dos factores que sustentam a dicotomia tradicional entre rural e urbano têm vindo a perder sentido face aos diversos fenómenos analisados no capítulo anterior.

captar as lógicas da acção num registo diacrónico mediado por um conjunto de transformações que têm vindo a ocorrer nas nossas sociedades neste período.

Como sustentam F. Rodrigues e S. Stoer, “são múltiplas as justificações sobre o interesse e a oportunidade de uma pesquisa sobre a acção local. As políticas públicas, tanto a nível europeu como a nível nacional, vêm fazendo apelo constante e crescente para a importância da dimensão local com particular incidência na procura de respostas para problemas sociais e económicos” (1994: 175). Estes autores perguntam, no entanto, “até que ponto se tem tratado mais de uma declaração de expectativas face ao valor esperado dessa dimensão do que de uma orientação assente no conhecimento real da natureza e potencialidades da acção local” (id., ib.: 176). Sobre as políticas públicas, L. Cortesão, A. Magalhães e S. Stoer, argumentam, também, que “muitos trabalhos, na área da sociologia, têm sido produzidos no âmbito da construção social das políticas, todavia poucos parecem ser aqueles que assumem como objecto de análise e de discussão a elaboração de políticas enquanto materialização de concepções de mudança social” (2001: 46). Ora, o estudo do local em educação não pode ignorar esta dupla dimensão das políticas públicas e da acção local, quer referenciadas ao contexto empírico em que se constróem e manifestam, quer referenciadas às concepções de mudança social que exprimem e corporizam.

O interesse sociológico pelo “local” não é novo. Entre os anos 30 e meados dos anos 60 do século XX os estudos de comunidades locais (“community studies”) assumiram um lugar importante nos campos da antropologia e da sociologia e deram lugar a uma abundante produção empírica, sobretudo nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha. No entanto, os temas educativos podiam não constar desses estudos ou então aparecer de uma forma diluída, pois eram as “comunidades” em si mesmas que constituíam o objecto de pesquisa. No campo da educação, a reflexão sociológica esteve também orientada, durante muitos anos, para o nível nacional-estatal e não para a escala local. Até final dos anos 60, princípios de 70, o discurso científico em educação desenvolveu-se quase exclusivamente por referência ao Estado e traduziu-se essencialmente em obras de reflexão teórica. Como já se disse, a interrogação sociológica da escola desenvolveu-se, até então, no interior de um

único princípio de justiça – a igualdade de oportunidades. Isto é, a escola afirmava-se capaz de assegurar a mobilidade social independentemente do meio de origem dos indivíduos e as Ciências Sociais assumiam a missão de verificar essa asserção. Era o mesmo princípio que definia a justiça escolar e a justeza da problemática sociológica (Derouet, 1992).

É a partir de meados dos anos 70 e sobretudo durante os anos 80 que se opera uma reemergência da problemática do “local” na investigação sociológica em educação, estando este fenómeno vinculado, por um lado, a um conjunto de transformações económicas e sociais e do próprio Estado e da acção pública, e, por outro, a transformações internas à própria disciplina, com o “retorno do actor”, o interesse pelos estudos microssociológicos, o desenvolvimento do trabalho de terreno e a passagem de uma abordagem causal para uma abordagem interpretativa. Sobretudo através de abordagens etnográficas, assiste-se a uma renovação dos estudos empíricos e à constituição de novos objectos científicos, como a “classe” (o contexto da sala de aula), o “estabelecimento de ensino”, a “relação entre a escola e a comunidade” (Van Zanten, Derouet e Sirota, 1987a e 1987b).

Ao longo dos anos 80 e 90 são publicados diversos trabalhos de reflexão teórica, de análise empírica e de intervenção no terreno, mostrando diversas facetas da problemática do local e pondo em realce os temas da descentralização e da autonomia da escola, das parcerias e dos partenariados socioeducativos, da animação comunitária e do desenvolvimento local, entre outros. Em França, os temas da descentralização e da autonomia dos estabelecimentos de ensino preencheram a agenda política e científica durante as décadas de 80 e 90, sobretudo a partir da publicação das Leis da descentralização<sup>27</sup> (Derouet e Dutercq, 1997; Derouet, 1999). Embora no nosso país estes temas tenham estado igualmente presentes no debate educacional, sobretudo a partir da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986<sup>28</sup>, tal debate não teve como pano de fundo um processo de descentralização como o que ocorreu em França. Tal não obstou a que o debate se realizasse, vindo este porém a adquirir maior fulgor a partir de

---

<sup>27</sup> Lei de 22 de Julho de 1983, completada pela de 25 de Janeiro de 1985.

<sup>28</sup> Lei nº 46/86, de 14 de Outubro.

meados dos anos 90, no período de governação do Partido Socialista, numa altura em que foi preparada e publicada legislação sobre a autonomia e gestão da escola<sup>29</sup>. Neste período, o debate académico ganha novo vigor, dando origem a diversos trabalhos, nos quais as questões da “regulação” e da “justiça” merecem particular destaque, face aos fenómenos de retirada do Estado e de avanço do mercado que estão associados, embora de maneira diferente consoante os países e as suas tradições políticas e culturais, às políticas de autonomia e de gestão local da escola (Sarmiento, 1998; Afonso, 1999; Estêvão, 1999; Barroso, 1999a e 2000a).

Porém, como se disse, o debate e o estudo do local em educação não se tem limitado aos temas da descentralização e da autonomia da escola. Diversas obras têm posto em destaque as relações entre “a escola e o espaço local” (Van Zanten, 1990b), entre “a escola e o território” (Charlot, coord., 1994). Estes e outros trabalhos têm vindo a dedicar grande atenção aos temas das parcerias e dos partenariados socioeducativos (Stiévenart, 1989; Marques, 1994; Canário, 1995; Zay, 1996; Rodrigues e Stoer, 1998), dos contratos em educação (Burguière *et al.*, 1987; Glasman, 1999; Fernandes, 2000), da intervenção municipal no desenvolvimento local (Henriques, 1990)<sup>30</sup>. Particularmente sobre a educação de infância e o ensino primário em contexto rural, diversos trabalhos têm vindo a salientar o seu potencial contributo para processos de animação e de desenvolvimento comunitários (Montenegro, Org, 1997; D’Espiney, Org, 1994; Canário, Org., 1995; Sarmiento, Sousa e Ferreira, 1998; Canário, 2000a). Quer do ponto de vista científico, quer do ponto de vista simbólico, o facto de a revista *Education et Sociétés* ter dedicado precisamente o seu primeiro número, em 1998, ao tema “A Educação, o Estado e o Local”, veio confirmar também a actualidade e a relevância do estudo do local em educação.

O renovado interesse pelo local no último quartel do século XX está associado à crescente complexidade dos problemas sociais e da sua também crescente visibilidade social, política, científica e mediática. Um dos factores

---

<sup>29</sup> Ver os trabalhos de João Barroso (1997), a quem foi encomendado um estudo prévio pelo Ministério da Educação, e o Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio.

<sup>30</sup> Ver, também, as Actas do Colóquio realizado em Braga, em 1991, sobre Autarquias Locais e Desenvolvimento (Costa e Neves, Coord., 1993).

explicativos deste interesse tem a ver com a própria incapacidade dos poderes públicos centrais para encontrarem soluções para os problemas do desemprego, da pobreza, da injustiça social, que emergiram ou se agravaram neste período. Como argumenta Acácio Catarino, “por um lado, os militantes do desenvolvimento local renovam a sua motivação, face às graves dificuldades da nossa época; por outro, os detentores dos poderes tradicionais, de tipo macro, voltam-se para o plano local, não tanto por convicção profunda, mas na busca de soluções de recurso” (1995: 25). Se em alguns casos o interesse pelo local é dos próprios actores locais, motivando diversas formas de associativismo local e desencadeando diversos tipos de iniciativas, noutros casos o interesse é do próprio Estado, que tende a assumir-se como uma instância de regulação e mobilização dos actores sociais locais, procurando veicular a mensagem de que passa a assumir um papel mais periférico e a conferir o papel central aos actores locais tradicionalmente periféricos.

Neste período em que o Estado se assume como “regulador”, “animador”, “mobilizador”, a análise sociológica tende a deixar de focalizar-se apenas no Estado e no modo como ele realiza as políticas redistributivas, passando a interessar-se também pelas novas lógicas de acção estatal, designadamente pelas que têm vindo a fazer apelo à “territorialização” e à “contratualização” das políticas públicas. Por outro lado, como o campo educativo passou a contar com outros actores para além do Estado e do seu aparelho administrativo, nomeadamente as famílias, as autarquias, as associações – situação que levou o Estado a aprender a negociar (Bachmann, 1990) – a análise sociológica passou a interessar-se mais por estes processos de negociação, pela diversidade dos actores, das iniciativas e dos contextos locais, pela complexidade dos fenómenos envolvidos e pela pluralidade e conflitualidade das dinâmicas sociais.

Estas mudanças têm início, como se disse, no final dos anos 60, princípios de 70, mas é sobretudo ao longo das décadas de 80 e 90 que proliferam os apelos à autonomia, à participação, à gestão local da escola. Tal acontece, no entanto, num contexto dominado por uma vaga de reformas educativas assentes em princípios de compatibilização problemática, como a democratização, a modernização e o neoliberalismo (Afonso, 1998a e 1998b;

Lima e Afonso, 2002)<sup>31</sup>. Neste contexto, a retórica da descentralização e da autonomia, sustentada na ideia de devolução de poderes ao local, pode traduzir-se, na prática, não apenas no sentido do reforço da democracia participativa, mas também, através das novas lógicas de acção estatal, numa forma de “recentralização por controlo remoto” em que a autonomia se transforma numa mera técnica gestionária (Lima, 1995b). Compete por isso, actualmente, à reflexão e análise sociológicas elucidar estas contradições e contribuir para a compreensão de uma realidade educativa que se tornou manifestamente polifónica e polissémica. De uma concepção simples e consensual de justiça, alimentada pelo vigor do Estado-nação, que atribuía à educação escolar um forte papel na construção e consolidação das identidades nacionais e no desenvolvimento económico e social, o campo educativo transformou-se num universo mais complexo e conflitual, constituído por solicitações díspares e por diferentes entendimentos acerca das finalidades, dos problemas e das soluções educativas.

Partindo da constatação da complexidade das sociedades locais de hoje e da “pluralidade de mundos” que nelas coexistem – os mundos cívico, doméstico, industrial, de mercado, da comunidade – Jean-Louis Derouet (2000) afirma que uma das questões essenciais que se coloca actualmente à investigação sociológica é a da natureza das montagens que se recompõem localmente a partir dessa pluralidade de mundos. Isto significa que o estudo do local em educação já não pode ser feito num registo de justificação simples, em torno de dicotomias como Estado e mercado, centro e periferia, actor e sistema. Em grande medida, estas dicotomias derivam de uma abordagem tradicional estadocêntrica, quer em termos políticos, quer em termos científicos. A superação desta abordagem implica a utilização de um registo de justificação compósita que articule a observação local com a reflexão sobre os aspectos mais globais do mundo em que vivemos, incluindo a dimensão sócio-histórica, de modo a contextualizar, no espaço e no tempo, o estudo das políticas e da acção educativas.

---

<sup>31</sup> Em Portugal, estas reformas tiveram formalmente início com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, e já existem diversos estudos relacionados com as mesmas, mas incidindo, sobretudo, no período de governação do Partido Social Democrata (1985-1995).

### **1.1. A educação não é apenas a escola e o local não é apenas o lugar**

Para se perceber em que condições emerge, no período das três últimas décadas, este fenómeno de re-localização, é necessário recordar, entre outros aspectos, os acontecimentos do final dos anos 60 e do início dos anos 70. Como se disse, o Maio de 68 põe a nu a crise cultural que se vivia na altura. Protestando contra a hierarquia, o formalismo, a uniformização, o proteccionismo do Estado e das instituições em geral, os movimentos de juventude reivindicam a autonomia, a informalidade, a livre expressão, a autenticidade, a afirmação das diferenças. Por outro lado, a crise do petróleo do início dos anos 70 provoca uma crise económica e financeira, que conduz à contracção das despesas em diversos sectores, incluindo a Educação, e cria uma situação de contraste com o clima de euforia vivido no período de crescimento económico do pós-guerra. Em ambos os casos, o Estado, enquanto nação e enquanto provedor social, é profundamente questionado e abalado, começando a ganhar força a ideia de devolução de poderes ao local e a difundirem-se os princípios da descentralização, da participação e da autonomia local.

Este fenómeno de re-localização surge, portanto, num período de retracção do Estado e de transformação das suas lógicas de acção. Porém, esta retracção, acompanhada da ideia de devolução de poder ao local, não vem a traduzir-se, de uma forma linear, como tendencialmente é sugerido, num reforço do princípio da comunidade e no desenvolvimento de uma cidadania de proximidade. O mesmo fenómeno abre caminho ao avanço da lógica de mercado e à propagação das políticas neoliberais, tendo como principais impulsionadores Ronald Reagan, nos Estados Unidos, e Margaret Thatcher, no Reino Unido, no início da década de 80.

No caso de Portugal, há que referir algumas particularidades, tendo em conta, designadamente, que só no início dos anos 70 o Estado se reconhece legalmente como provedor social principal, tendo assumido até então a posição de agente supletivo (Rodrigues, 1996; 1999). Sendo uma sociedade periférica, de desenvolvimento intermédio, tem-se verificado no nosso país um “binómio provedor” (Rodrigues, 1996) caracterizado por um “fraco” Estado Providência e por uma “forte” Sociedade Providência. Trata-se, como diz esta autora, de

“uma das sociedades europeias em que a sociedade civil é chamada a desempenhar um papel central na prestação de serviços sociais. Parcialmente financiadas pelo Estado (cerca de 80% dos seus recursos têm origem em fontes estatais) as 25 000 Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS’s) cobrem aproximadamente 90% dos serviços e criam directamente 35 000 postos de trabalho” (id., ib.: 18).

Ainda sobre as particularidades do nosso país, há que ter em conta que o acontecimento mais marcante em Portugal nas três últimas décadas tem lugar na década de 70: a revolução de Abril de 74. Com o 25 de Abril tem início um processo de democratização que abre caminho à participação das populações locais na vida social e política, a diversas formas de associativismo de base local, à emergência do poder local democrático. Como tal, algumas mudanças operadas no nosso país a partir de então surgem em contraciclo com mudanças em curso, no mesmo período, em países centrais, designadamente no campo das políticas sociais e educativas. Por exemplo, em Portugal só muito recentemente se operou um processo de consolidação da escola de massas, através do alargamento da escolaridade obrigatória para nove anos e do aumento das taxas de escolarização, quando ela já entrara em crise nos anos 60. A sua consolidação ocorre, portanto, em simultâneo com a sua crise. Do mesmo modo, no campo das políticas sociais, a construção de um Estado-providência acontece tardiamente no nosso país, em simultâneo com o declínio, noutros países, desta forma política de Estado (Stoer e Araújo, 1992; Sarmiento, 1999a; Gomes, 1999; Rodrigues, 1999).

De uma maneira geral, o campo escolar atravessa, durante as três últimas décadas, profundas transformações que concorrem para este fenómeno de re-localização. Historicamente, a escola pública é criada contra e em ruptura com as comunidades locais, sendo os particularismos locais considerados um entrave ao progresso (Nóvoa, 1986). A sua criação dá, portanto, origem a um processo de desterritorialização. A escola é filha do Estado e torna-se num dos seus principais instrumentos de consolidação, contribuindo para a unidade e identidade nacionais, veiculando um conjunto de saberes universais assentes sobretudo na escrita e desvalorizando as culturas e os saberes locais assentes predominantemente na tradição oral. Criada em

Portugal nos finais do século XVIII, a escola pública passa por um período de quase dois séculos de grande expansão, impondo-se às culturas locais e aos contextos e modalidades educativas não-formais e informais, os quais sofrem, com a hegemonia da escola, um processo de abafamento e de desqualificação. Fruto desta hegemonia, o conceito de educação escolar, correspondente apenas à dimensão formal da educação das crianças e dos jovens, passa a confundir-se com o conceito mais amplo de educação, que não se restringe ao contexto escolar formal nem a uma faixa etária específica.

A instituição escolar desenvolve-se, portanto, durante quase dois séculos a salvo de qualquer questionamento, sendo considerada uma aliada natural do Estado-nação e o “motor” de uma concepção produtivista e centralista de desenvolvimento. Porém, a partir dos anos 60 do século XX, ela começa a ser questionada, sendo envolvida nos protestos de alcance mais geral dos movimentos de juventude do final dos anos 60 e afectada pela crise económica e financeira da primeira metade da década de 70. Em grande medida, este questionamento é feito, como já se mostrou, pelos sociólogos da reprodução, mas também por outras reacções contra o excesso de formalismo e de autoritarismo da escola, contra o seu fechamento ao mundo social, contra o carácter redutor de um entendimento da educação apenas como instrução.

Num contexto de “crise da escola”, o período do final dos anos 60 e do início dos anos 70 é marcado, portanto, por um intenso debate sobre os princípios e as finalidades da educação. As dimensões social, cultural, política e filosófica são convocadas para este debate e alimentam diversas críticas e propostas alternativas à escola tradicional. Estas propostas vão desde as intenções de transformação da escola, através de uma renovação das suas estruturas e dos seus métodos, até às teses da “desescolarização” da sociedade (Illich, 1971). Fazendo a crítica ao modo de produção alimentado pelo mito do consumo ilimitado e ao fenómeno de institucionalização dos bens e serviços públicos assente em formas de manipulação e controlo castradoras da autonomia criadora do homem, Ivan Illich defende a ideia de uma sociedade sem escola baseada na convivencialidade (Illich, 1973). Através desta proposta, Illich sugere a reconstrução de uma sociedade convivial capaz de

oferecer ao homem a possibilidade de exercer uma acção mais autónoma e mais criativa.

É igualmente nesta altura que o pensamento de Paulo Freire se difunde por todo o mundo, através de obras como “a educação como prática de liberdade” e “a pedagogia do oprimido” (Freire, 1969; 1972). Baseando as suas propostas numa concepção de educação como processo de “conscientização”, Paulo Freire defende uma educação como prática de liberdade, de modo a agir contra a dominação, o controlo, a domesticação engendradas pelas formas de “educação bancária” do sistema escolar formal. Isto é, defende que através de um processo de “conscientização” o homem se situa como sujeito activo na construção do mundo. A conscientização produz, assim, uma acção libertadora que se exprime na passagem de uma consciência ingénua a uma consciência crítica-reflexiva<sup>32</sup>.

Emergindo também neste período de intenso questionamento do modelo escolar tradicional, o movimento da “educação permanente”<sup>33</sup> postula que o propósito de promoção social da escola não é apenas profissional, mas também cultural, isto é, que não tem em vista somente responder às evoluções profissionais e técnicas, nem às necessidades imediatas das empresas, mas formar, ao mesmo tempo, o produtor, o homem e o cidadão, no sentido da sua autonomia. Isto é, tem em vista a pessoa como sujeito activo da sua própria formação. O relatório Faure (1972), intitulado “Aprender a Ser”, insere-se neste contexto de proclamação dos ideais da educação permanente, chamando a atenção para a necessidade de superação dos limites do sistema educativo formal e de substituição da sua lógica de acumulação de conhecimentos através de uma maior relação da escola com o tecido social e com a vida cívica. Se bem que haja uma tendência para se confinar a ideia de educação

---

<sup>32</sup> As propostas de Ivan Illich e de Paulo Freire são, contudo, bastante diferentes. Moacir Gadotti (2001) diz que encontramos em comum em Paulo Freire e Ivan Illich a crítica à escola tradicional, assentando esta numa crítica mais ampla à civilização contemporânea. Moacir Gadotti argumenta, porém, que existem consideráveis divergências entre os dois, considerando que a proposta de Ivan Illich é de pessimismo em relação à escola, apontando para a “desescolarização”, e em Paulo Freire encontramos optimismo, pois para ele a escola pode mudar e deve ser mudada na medida em que desempenha um papel importante na transformação social.

<sup>33</sup> Há inúmeras obras sobre a “educação permanente”, mas citamos aqui apenas algumas publicadas naquele período. Destaca-se desde logo a revista dirigida por Guy Jobert, fundada em 1969, com o título “Éducation Permanente” e obras como as de Lengrand (1970), de Raffestin (1972) e de Furter (1974).

permanente a uma perspectiva de educação “contínua”, ela não se limita a esta perspectiva. As ideias de educação e de formação contínuas estão muito conotadas com as ideias de “reciclagem” e de “actualização” exigidas por uma sociedade em constantes mudanças que tornam os conhecimentos científicos, técnicos e profissionais rapidamente obsoletos, considerando-se por isso que ao homem não basta a aprendizagem escolar, sendo necessário ampliá-la e aprofundá-la ao longo de toda a vida. Embora não invalidando esta perspectiva de que a educação é um processo que se desenvolve ao longo de toda a vida humana, no qual se inclui a educação escolar, a educação permanente põe sobretudo em realce as dimensões políticas, sociais e culturais da acção educativa.

Entre as diversas propostas emergentes neste período, podemos referir ainda o surgimento da “animação sociocultural” (Simonot, 1974; Besnard, 1980). Enquanto que o termo “educação” se vinculou historicamente à dimensão formal, o termo “animação” surge com preocupações sociais, culturais e de desenvolvimento comunitário, valorizando a informalidade, a participação, a diversidade e a endogeneidade e ao mesmo tempo contrariando a racionalização e a uniformidade das estruturas e dos processos escolares. Desde a sua génese que a animação tem configurado um fenómeno complexo e um campo diversificado de práticas no campo social e cultural, designado, na tradição francófona por *animation socioculturelle* e na tradição anglosaxónica por *community development*, surgindo frequentemente, também, com a designação de animação comunitária. Em grande medida, a animação surge em alternativa ao carácter estatizado e funcionarizado do sistema e da actividade escolares, baseando-se nas ideias de militância e de compromisso cívico de animadores – profissionais e voluntários – com o desenvolvimento das pessoas e das comunidades.

Os conceitos de animação sociocultural, animação comunitária, desenvolvimento comunitário, estão relacionados com outros, designadamente, com os de educação de adultos e de educação permanente (Canário, 1999). Todos eles estão associados historicamente às ideias de democratização e de promoção social. No caso da animação sociocultural, embora tenha raízes históricas na Educação Popular, que se desenvolveu com a Revolução

Francesa e mais ainda com o advento da sociedade industrial no século XIX, assumindo na altura uma função paliativa face aos problemas sociais e culturais provocados pelos fenómenos de urbanização e de industrialização, ela adquire maior visibilidade, contornos mais críticos e objectivos de transformação social e cultural a partir do período dos anos 60/70. No caso particular do nosso país é, contudo, a partir do 25 de Abril de 74 que as práticas de animação mais se desenvolvem, sobretudo no interior do movimento associativo emergente<sup>34</sup>.

De uma maneira geral, é a partir do final dos anos 60 que a animação surge como resposta à crise da educação escolar formal, valorizando a acção educativa não-formal e informal e apontando para formas de relação mais horizontais e para uma maior autonomia e participação das populações, integrando, em processos educativos globalizados, crianças, jovens, adultos, grupos e associações, bem como as dimensões sociais, políticas e culturais, em oposição ao fechamento, à compartimentação e à organização hierárquica do sistema escolar. Sobretudo em zonas rurais do interior, que sofreram um processo de desvitalização resultante de uma lógica urbano-industrial de desenvolvimento, as práticas de animação surgem com o objectivo de contribuir para a revitalização dessas zonas, através da dinamização do movimento associativo, do desenvolvimento de projectos e de metodologias participativas, do reforço da autonomia e da auto-estima das populações.

Embora com especificidades históricas, sociais e culturais inerentes aos diversos países, as três últimas décadas são marcadas pelos problemas do desemprego, da pobreza, da exclusão social, e é neste contexto que as atenções se voltam igualmente para o local, em termos de desenvolvimento económico e social. Na dimensão económica, as atenções voltam-se para as políticas e para os processos económicos locais, pondo a ênfase, por exemplo, no conceito de “sistemas produtivos locais” e no papel dos municípios na dinamização do tecido produtivo local (Reis, 1988 e 1992; Lopes, 1990; Syrett,

---

<sup>34</sup> Uma obra organizada por Lígia Gomes (2000) apresenta um conjunto de relatos de movimentos, experiências e projectos de animação e desenvolvimento comunitários' alguns dos quais germinaram no contexto de mobilização social que se seguiu ao 25 de Abril'

1995)<sup>35</sup>. Na vertente social, desenvolvem-se as políticas sociais territorializadas (Autès, 1999; Ion, 2000), designadamente no campo das “políticas de inserção”, das quais são exemplo os programas e projectos de luta contra a pobreza e a exclusão social e o Rendimento Mínimo Garantido. À luz desta lógica territorial, o que é pretendido é que as políticas se apliquem aos territórios. Porém, Michel Autès (id., ib.) destaca duas visões concorrentes: uma que tem em vista gerar e aplicar no plano local as políticas que continuam a ser concebidas centralmente e outra que tem em vista produzir localmente as políticas públicas como políticas de produção de território e de coesão social. Entre nós, são diversos os trabalhos que têm dado conta desta lógica, podendo referir-se o trabalho de Rodrigues e Henriques (Org., 1994) sobre o Programa Pobreza III, os trabalhos de Branco (1998) e de Ruivo (2000b) sobre os municípios e as políticas sociais, nomeadamente sobre a acção municipal na organização local da luta contra a pobreza e a exclusão social, e ainda o trabalho de Capucha e Guerreiro (1998) sobre o “Rendimento Mínimo Garantido” como instrumento de desenvolvimento do mundo rural. Em todos os casos, o local e a lógica territorial constituem a base do “trabalho social” e a dimensão educativa torna-se uma das suas principais componentes, em termos de participação e de cidadania.

Estreitamente associadas ao conceito de animação, surgem a partir dos anos 70 novas lógicas de desenvolvimento, designadamente, a que tem vindo, desde então, a ser designada por Desenvolvimento Local (Arocena, 1987; Pecqueur, 1989; Vachon, 1993)<sup>36</sup>. Neste caso, é sobretudo em torno de uma perspectiva integrada de desenvolvimento que o local passa a ser alvo das atenções de políticos, investigadores, associações, profissionais de diversos sectores e cidadãos voluntários. Após a constatação das limitações e das consequências negativas de um modelo produtivista e centralista de desenvolvimento, identificado apenas com as ideias de crescimento económico

---

<sup>35</sup> Sobre as políticas e os processos de desenvolvimento económico local, ver um conjunto de experiências de diversos países apresentadas na revista *Sociologie du Travail*, 33 (4), 1991, dedicada ao tema “Os actores do desenvolvimento local”.

<sup>36</sup> Para um conhecimento da diversidade de iniciativas de desenvolvimento local em Portugal, designadamente em meio rural, ver os diversos números da revista “A Rede para o Desenvolvimento Local”, o “Guia das Iniciativas de Desenvolvimento Local em Meio Rural” publicado pela Animar (1995 e 1998) e o trabalho de caracterização de alguns exemplos feito por Rogério Roque Amaro e outros (Amaro *et al*, 1992).

e de lucro, as atenções voltam-se para uma nova concepção de desenvolvimento valorizando essencialmente a dimensão humana. É neste contexto que começam a surgir os projectos integrados de desenvolvimento local, tendo em vista a participação das populações na melhoria das suas condições de vida, em termos económicos, sociais, culturais e ambientais. Através de dispositivos integrados e participativos – e numa perspectiva de “empowerment” (Friedman, 1996)<sup>37</sup>, isto é, de restituição de poder aos que não o têm de modo a que possam aceder à participação plena nos espaços da cidadania – o desenvolvimento local constitui-se como um processo educativo, não no sentido escolar, em que existe alguém que ensina e alguém que aprende, numa relação assimétrica, mas pelo efeito de “impregnação” (Pain, 1990) de uma acção educativa globalizada que se traduz num processo de aprendizagem colectiva.

Embora designado genericamente por Desenvolvimento Local, as abordagens e os enfoques são diversos, tendo estes, no entanto, em comum uma forte ligação ao mundo rural. Entre os diversos trabalhos publicados no nosso país podem referir-se a investigação coordenada por João Ferreira de Almeida (Almeida *et al.*, 1994b), na qual os autores abordam a questão do desenvolvimento em regiões rurais periféricas e apresentam um estudo sobre uma experiência no concelho de Almeida, a obra dirigida por Carminda Cavaco (1994) intitulada “Do despovoamento rural ao desenvolvimento local”, o trabalho de Rogério Roque Amaro (1993) sobre “as novas oportunidades para o desenvolvimento local” e o de Acácio Catarino (1995) com o título “Desenvolvimento local: a pessoa como centro; o mundo como horizonte”<sup>38</sup>. Mais especificamente sobre a relação entre a educação-formação e o desenvolvimento local podem citar-se os trabalhos de Silva (1990); Nóvoa *et al.* (1992), Melo (1994, 2000); Pedroso (1998) e Canário (1995b, 1998), os quais têm dado importantes contributos para se superar a ideia de que é a educação, por si só, e muito menos quando se reduz à dimensão escolar, que constitui um

---

<sup>37</sup> Como diz Friedman, a pobreza é uma forma de *disempowerment* e as políticas de desenvolvimento baseadas numa doutrina económica conservadora oferecem poucas perspectivas de uma vida melhor para os pobres e excluídos. Na perspectiva deste autor, o *empowerment* constitui uma abordagem alternativa do desenvolvimento centrada nas pessoas e no seu ambiente e não na produção e no lucro.

<sup>38</sup> É de salientar ainda a publicação, pela Associação Portuguesa de Sociologia (1994), das Actas do Encontro “Dinâmicas Culturais, Cidadania e Desenvolvimento Local”.

factor de desenvolvimento, numa lógica instrumental, e para se pensar antes o desenvolvimento local como um processo colectivo de aprendizagem, numa lógica participativa e emancipatória.

Em suma, as diversas propostas emergentes a partir dos anos 60/70 desenvolvem-se ao longo das três últimas décadas, corporizando um conjunto diversificado de práticas, experiências e projectos. Todavia, em nenhum momento conseguem retirar a hegemonia à educação escolar. Os próprios ideais da educação permanente acabam em grande medida por se reduzir ao extra-escolar, ao pós-escolar e ao ensino recorrente. Para além disso, nas décadas de 80 e 90 os sistemas educativos são alvo de uma vaga de reformas que colocam “a escola no centro das políticas educativas” e empurram ainda mais para a periferia outras modalidades de educação não-formais e informais. O próprio debate político-filosófico, que dominara o período dos anos 60/70, é agora desqualificado por uma ideologia do pragmatismo que penetrou no âmago dessas reformas. Por exemplo, o “Livro Branco sobre a Educação e a Formação – Ensinar e Aprender, Rumo À Sociedade Cognitiva” (Comissão das Comunidades Europeias, 1995) anuncia mesmo “o fim dos debates de princípio”, afirmando que “a concepção das missões dos sistemas educativos e de formação, a sua organização, o conteúdo das disciplinas, a própria pedagogia têm sido muitas vezes objecto de debates apaixonados”, mas “a maior parte desses debates parece hoje ultrapassada” (p. 27). Esta e outras orientações de política educativa parecem, deste modo, querer pôr fim à “idade dos porquês” que caracterizou o período anterior.

A nova “centralidade” que é conferida à escola no contexto destas reformas assume, porém, características diferentes da centralidade que assumira até aos anos 60, pois no contexto das reformas educativas iniciadas nos anos 80 trata-se de uma centralidade entendida à escala local do estabelecimento de ensino. Opera-se, assim, nos estudos administrativos e organizacionais, uma mudança de perspectiva “das políticas de sistemas” para as “estratégias de estabelecimento” (Hutmacher, 1992). É neste contexto de redefinição da escola como objecto científico (Canário, 1995a; Derouet, 1995;

Lima, 1995a)<sup>39</sup> que se difundem as ideias da “abertura da escola à comunidade”, da “relação da escola com a comunidade”. A própria ideia de “comunidade educativa” que, tendo embora emergido nos anos 60/70 como tentativa de reactualização de uma concepção comunitária de educação sem ter tido no entanto eco imediato, veio a alcançar grande difusão no contexto das reformas educativas das duas últimas décadas<sup>40</sup>.

No contexto destas reformas educativas, a nova centralidade da escola, entendida à escala do estabelecimento de ensino e da sua integração no contexto local, deu origem a um conjunto de expressões que entraram na linguagem quotidiana dos professores, como “projecto educativo de escola”, “autonomia da escola”, “escola-comunidade educativa”, entre outras, mas a questão educativa continuou claramente dominada pela escola e pelo modelo escolar. Como tem sido assinalado por diverso autores, as reformas educativas dos anos 80 e 90 vieram acentuar, com base numa ideologia da modernização, a lógica de racionalização que desde sempre caracterizou o modelo escolar<sup>41</sup>, acrescentando-lhe agora os valores do mundo empresarial, da “eficácia”, da “eficiência”, da “qualidade” (Correia, Stoleroff e Stoer, 1992; Lima, 1994b). A acentuação desta lógica de racionalização tem-se manifestado em diversos domínios, desde a rede escolar à gestão da escola e à formação dos

---

<sup>39</sup> Os três trabalhos aqui citados estão publicados nas Actas do V Colóquio Nacional organizado pela Association Francophone Internationale de Recherche en Sciences de L'Éducation (AFIRSE), em Novembro de 1994, subordinado ao tema “A Escola: Um Objecto de Estudo” (Estrela, Barroso e Ferreira, Eds, 1995).

<sup>40</sup> O conceito de “comunidade educativa” começa a ser difundido no nosso país na sequência da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo” de 1986 (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro) e sobretudo no âmbito dos trabalhos da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (Comissão que foi criada pela Resolução do Conselho de Ministros nº 8/86 e que tomou posse a 18 de Março do mesmo ano), nomeadamente pelo trabalho realizado por João Formosinho, António Sousa Fernandes e Licínio Lima sobre a organização e administração das escolas dos ensinos básico e secundário (Formosinho, Fernandes e Lima, 1988). O conceito encontra, no entanto, maior difusão a partir da publicação do artigo de João Formosinho intitulado “De Serviço de Estado a Comunidade Educativa: uma nova concepção para a escola portuguesa (Formosinho, 1989). Entretanto, ao longo da década de 90 outros trabalhos vieram interrogar a pertinência teórica e empírica do conceito, passando a sua abordagem de uma perspectiva jurídico-administrativa para uma perspectiva sociológica e organizacional (Sarmiento e Formosinho, 1992; Sarmiento e Ferreira, 1995a e 1995b). Num destes trabalhos mais recentes, Sarmiento e Ferreira definem “Comunidade Educativa” como “uma organização/instituição educativa dotada de autonomia relativa que procura estabelecer entre os seus membros um sistema de interacções assente numa partilha de valores e objectivos, construindo assim uma base de comunicação intersubjectiva” (1995a:349).

<sup>41</sup> Historicamente, esta lógica de racionalização tem estado presente desde a concepção pelo Iluminismo de um modelo público de escola, o qual foi regulamentado e estruturado pelo Liberalismo durante o século XIX e permaneceu estruturalmente quase intacto até aos nossos dias como modelo dominante (Fernandes, 1992; Barroso, 1995).

professores, passando pela organização curricular e pela avaliação das escolas e dos alunos, dando mesmo origem, neste caso, à divulgação de *rankings*, até à cada vez maior influência dos manuais escolares e das “fichas”, nas práticas dos professores.

No que toca ao ensino primário, designadamente em contexto rural, tem sido difundida a ideia de que os problemas que o afectam são essencialmente problemas de rede escolar, passíveis de serem solucionados através da sua reorganização técnica e administrativa. No entanto, como argumentamos numa investigação empírica sobre a escola rural (Sarmiento, Sousa e Ferreira, 1998), o problema da rede escolar não é apenas um problema técnico e administrativo, como decorre de algumas perspectivas com que tem sido encarado, tratando-se antes de um problema eminentemente político, com fortes implicações locais e que, como tal, faz apelo à participação de todos os interessados no processo educativo. Defendendo que, para além da “rede escolar”, o estabelecimento de redes de solidariedades várias é a forma adequada da quebra do isolamento, concluímos, neste estudo, que a mudança educativa nas zonas rurais é uma questão de desenvolvimento, não podendo por isso ser encarada numa óptica de racionalização da rede escolar. Também Rui Canário (2000a) sugere a necessidade de se deslocar o debate sobre a escola no mundo rural de uma dimensão técnica para uma dimensão política, recolocando a questão da escola no terreno dos fins e não dos meios. Este autor lembra que estamos face não a um problema interno ao sistema escolar, mas sim face à questão do futuro do mundo rural e da configuração global da nossa sociedade.

Relativamente à educação de infância, esta lógica de racionalização tem-se manifestado, de uma maneira mais geral, através de um processo de “escolarização” que se tem tornado visível, desde logo, pela mudança de designação – de educação de infância passou a designar-se educação pré-escolar e tem vindo a entrar, também, na linguagem corrente, a designação de ensino pré-escolar. Trata-se de um processo que ocorre de uma forma aparentemente tão “natural” que tende a passar despercebido, mas é necessário ter em conta que ele é política e socialmente construído, decorrendo da introdução de “orientações curriculares”, dos interesses da

“indústria do ensino” em introduzir os “manuais escolares” e os livros de “fichas” nos jardins de infância, de uma tendencial identificação do trabalho das educadoras de infância com o modelo escolar. Embora tendo subjacente um discurso que tem feito apelo à “continuidade educativa” entre a educação pré-escolar e o ensino básico, a aproximação entre os respectivos profissionais – educadores de infância e professores – em acções de formação contínua, em contextos de “agrupamentos” de escolas e jardins de infância e outros, tende a influenciar e a transformar as práticas e as identidades profissionais. Se bem que estas influências possam ser recíprocas, o modelo escolar é aquele que historicamente tem mostrado maior poder para influenciar outros contextos e modalidades educativas.

Ora, num contexto fortemente dominado por uma lógica de racionalização e de redução do educativo ao escolar, os contextos e modalidades não-formais e informais de educação tendem a ser abafados e desqualificados, sendo frequentemente considerados como “pré-modernos”. No entanto, como temos estado a mostrar, diversos projectos, experiências e práticas têm proliferado no terreno ao longo das três últimas décadas. No nosso país, é de salientar o papel do Instituto das Comunidades Educativas (ICE), que se tem colocado contra estas tendências de racionalização do campo educativo, através de projectos como o “ECO – Escola-Comunidade” (D’Espiney e Canário, orgs., 1994) e as “Escolas Isoladas”, (Amiguiño, Canário e D’Espiney, 1994), entre outros. O “Projecto das Escolas Isoladas”, por exemplo, actualmente designado “Projecto das Escolas Rurais”, foi criado em 1991 e tem vindo a chamar a atenção para o facto de que o problema das pequenas escolas em meio rural não constitui um problema estritamente do foro escolar, mas antes um problema de desenvolvimento que diz respeito à própria sobrevivência do mundo rural. Isto é, “mais do que um problema de escolas isoladas existe um problema de comunidades isoladas (Amiguiño, Canário e d’Espiney, 1994: 17).

Particularmente no campo da educação de infância, é de salientar um conjunto de projectos e experiências reunidas na obra “Educação de Infância e Intervenção Comunitária”, organizada por Mirna Montenegro (1997), designadamente sobre a “Educação de Infância Itinerante” (D’Espiney, 1997) e

sobre os “CAIC – Centros de Animação Infantil e Comunitária” (Montenegro, 1997) e outros. Na “nota de apresentação” desta obra, Rui Canário diz que o que está em causa nas experiências relatadas é a “emergência de uma forma alternativa de encarar não só a educação de infância mas a globalidade da acção educativa” (Canário, 1997: 11). Este autor argumenta que “o processo de escolarização tendencial da educação de infância não pode deixar de ser chocante e lida como um retrocesso e, se bem que aquelas experiências não sejam, evidentemente, soluções universalmente aplicáveis, elas “contêm elementos de uma visão educativa em consonância com os ideais de uma educação permanente enfim liberta do paradigma escolar, na sua versão ‘bancária’ e ‘tecnocrática’” (id. ib.: 11)

O que tem caracterizado estes e outros projectos, experiências e práticas é, portanto, o seu potencial contributo para se “encarar o mundo rural como um terreno de resistência à ‘civilização do mercado’” e para se “equacionar o contexto rural como um terreno potencialmente fecundo para a emergência de práticas educativas que ajudem a repensar criticamente a forma escolar” (Canário, 2000a: 124). Deste ponto de vista, como sustenta este autor, “a escola em meio rural aparece não como algo obsoleto, mas sim como algo que pode ser ‘portador de futuro’” (id., ib.: 124). Como assinalamos, também, num estudo já referido (Sarmiento, Sousa e Ferreira, 1998), nas zonas rurais podem encontrar-se “práticas educativas que, jogando na *resistência*, afirmam a vitalidade das organizações educativas como instituições de produção e comunicação de saberes significativos para as crianças e sustentam a capacidade emancipatória da escola pública na promoção das culturas locais e no desenvolvimento comunitário” (p. 16). Ora, como já foi dito, o conjunto diversificado de práticas, experiências e projectos que se desenvolveram ao longo das três últimas décadas não retiraram nunca a hegemonia ao modelo escolar; porém, o próprio facto de emergirem e de se desenvolverem nas margens do que tem sido vulgarmente designado “sistema educativo” parece ter-lhes conferido uma *identidade de resistência* que está na base da sua sobrevivência e vitalidade.

Os diversos projectos, experiências e práticas têm vindo a mostrar, portanto, que, embora a escola continue a assumir uma grande centralidade, o

campo educativo é muito mais amplo do que a esfera escolar. Nessa medida, o estudo do local em educação faz apelo a uma abordagem global da acção educativa, de modo a inscrever na agenda da investigação as sinergias entre as modalidades formais, não-formais e informais, as dinâmicas comunitárias que envolvem crianças e adultos, as dimensões socioeducativas dos processos de desenvolvimento local. Para além disso, no campo educativo participam actualmente diversos profissionais, trabalhando de uma forma individual ou em equipa, tais como professores e educadores de infância, médicos, enfermeiros, terapeutas, psicólogos, sociólogos, animadores socioculturais e comunitários, técnicos das áreas de serviço social, da saúde e da justiça. A educação tem lugar em diversos contextos – escolar, familiar, comunitário – e estão ao seu serviço, com finalidades educativas e sociais, diversas instituições, serviços, associações, projectos, comissões, tais como escolas, jardins de infância, centros de saúde, bibliotecas, ATL's, IPSS's, associações, autarquias, projectos de luta contra a pobreza e exclusão social, comissões de protecção de crianças e jovens, entre outros. Uma das noções que mais tem sido utilizada nos últimos anos para dar conta desta realidade é a noção de “parceria”. Ela entrou no vocabulário das políticas e da acção educativas e o seu uso tem sido de tal modo abundante que parece ter substituído, no senso comum educacional, outras noções – como a de “comunidade educativa” – que haviam penetrado na linguagem da reforma educativa iniciada em Portugal em 1986.

Postula-se, portanto, que “o estudo do local em educação” não pode circunscrever-se à esfera escolar, na medida em que a “educação” não é apenas a “escola”. E, tal como a educação não é apenas a escola, também o “local” não é apenas o “lugar”, sendo necessário ter em conta o quadro de recomposições e de relações dialécticas entre o local e o global. Como explica Anthony Giddens (1992), o que estrutura hoje o local não é apenas a sua “forma visível”, aquilo que está presente no cenário. Enquanto que nas sociedades pré-modernas o espaço e o lugar coincidiam largamente, dado que as dimensões espaciais da vida social eram, para a maior parte da população, e em muitos aspectos, dominados pela “presença”, isto é, por actividades localizadas, o advento da modernidade arrancou crescentemente o espaço ao lugar, promovendo relações entre “outros” ausentes, fisicamente distantes de

qualquer interacção face-a-face. Nas actuais condições da modernidade, o lugar torna-se, portanto, cada vez mais “fantasmagórico”, o que quer dizer que o local é penetrado e modelado por influências sociais muito distantes. Num vasto campo de interconexões e interdependências, é necessário tomar em linha de conta as relações sociais mundializadas e as práticas territorializadas que formam os aspectos da vida quotidiana (Biarez, 1999), pois, como diz Augé (1994), a compreensão dos mundos em que vivemos implica tomar em consideração o conjunto dos mundos que atravessam as pequenas unidades. Assim, uma perspectiva atenta à dinâmica local-global pode permitir cruzar analiticamente e de forma interpelante o estudo das dinâmicas do terreno e a análise das políticas sociais públicas.

Transpondo estas perspectivas para o campo educativo, podemos dizer, de acordo com Stoer e Cortesão (1999), que os processos educativos têm lugar entre pessoas e em situações/instituições inseridas num contexto local, mas as características deste entrelaçam-se, também, com características dos contextos nacionais e transnacionais, com influências do presente e do passado. Estes autores argumentam que, tratando-se de um “processo multirreferencial, estruturado no espaço e no tempo em que o global e o particular se entrecruzam, é na sua complexidade que a educação poderá ser entendida” (p.8). Postula-se, pois, uma abordagem global dos fenómenos educativos, mas ancorada nos contextos locais, de modo a permitir a construção de um olhar “global” sobre o “local” e de um olhar “local” sobre o “global”. Este olhar “local-global” pode permitir captar os fenómenos do quotidiano, mas sem esquecer que estes não são apenas locais, pois estão ligados aos fenómenos mais amplos da globalização e das políticas de âmbito nacional-estatal e, no caso do nosso país, das políticas e programas de âmbito europeu. O local está dentro do global, mas o global está, também, dentro do local. É, como tal, nas suas conexões e sobretudo nas suas manifestações concretas quotidianas, nos acontecimentos do terreno da acção, que mora o interesse da análise.

Embora este trabalho tenha como objectivo abordar o campo educativo a partir do espaço local, o posicionamento que adoptamos não se subordina a uma perspectiva nostálgica e sobrevalorizada do local, que afirme uma

explosão das suas potencialidades ou postule uma grande mobilização e espírito de iniciativa dos “super-actores” locais. Quando analisado à luz desta perspectiva, o local tende a ser entendido como o palco do consenso e como um antídoto quer contra o mercado, quer contra o Estado; quer contra a lógica neoliberal, quer contra a lógica burocrática. Isto é, tende a ser encarado como o espaço da redenção, pressupondo-se que os problemas são todos locais e que podem ser todos resolvidos apenas à escala local. Em grande medida, este imaginário sobrevalorizado do local tem difundido a ideia de que o local poderá restabelecer as condições que caracterizaram os trinta anos gloriosos do pós-Guerra. No entanto, actualmente grande parte dos problemas exige, para além das acções localizadas, intervenções noutras escalas, designadamente às escalas nacional e mundial. É o caso, por exemplo, dos problemas do ambiente, da pobreza, das desigualdades, da exploração, dos direitos humanos, que, nas suas raízes, são macro-estruturais.

Referindo-se ao período das duas últimas décadas, Rui Gomes (1995) argumenta que temos assistido à intensificação de um discurso centrado na necessidade de intensificar as práticas locais, quando no nosso quotidiano somos mais confrontados com a presença do Estado, que regulamenta muito e desregulamenta outro tanto, do que com o espaço local. Este autor afirma que “ao actor tudo parece reformável nos seus microcosmos de presença e nada parece transformável ao nível da sociedade como um todo” (p. 314). Num estudo sobre a acção local e a mudança social em Portugal, Rodrigues e Stoer (1993) concluem, também, que a população local parece fazer a distinção ente problemas estruturais e problemas com tradução quotidianamente vivida, de modo que “tudo se passa como se os problemas estruturais fossem percebidos como grandes demais para suscitarem mobilização a nível local” (p. 198). O estudo das dinâmicas socioeducativas no espaço local não dispensa, portanto, a crítica vigilante aos discursos que levantam a bandeira do local para aligeirar as responsabilidades do Estado, designadamente no campo das políticas sociais públicas. Do ponto de vista da investigação, interessa, pois, incluir na análise a questão do Estado, não enquanto entidade abstracta, mas antes na perspectiva da sua acção. Isto é, torna-se necessário, “interrogar

o funcionamento estatal a partir da multiplicidade de lugares onde se exerce” (Ruivo e Veneza, 1988: 20).

Em síntese, no campo educativo, como no campo social em geral, tem-se vindo a manifestar, ao longo das três últimas décadas, um renovado interesse pelo local, expresso, por exemplo, nas actuais preocupações com a descentralização, a territorialização e a contratualização das políticas e das práticas educativas. A par deste interesse, tem sido difundida a ideia de que o local é capaz de oferecer uma via salvadora para os problemas agudizados com a crise do Estado e com o fenómeno emergente da globalização. Ele tende a ser apresentado por políticos, investigadores, militantes associativos, e outros actores sociais, como o palco do acordo, face à reconhecida dificuldade de actualmente ele poder ser alcançado a nível nacional. Esta visão redentora do local decorre, em grande medida, de lhe ser atribuída uma forte conotação com a ideia de comunidade que vigorou no século XIX<sup>42</sup>, o que faz com que ele seja tendencialmente perspectivado, no plano da investigação e da intervenção, num registo de justificação simples e consensual. Defendemos, pois, a necessidade de se encarar o local como um universo compósito, perspectivando-o como palco de contrastes, controvérsia e contradições e assumindo estes fenómenos como objecto de pesquisa.

## **1.2. A territorialização das políticas e da acção educativas**

Em grande medida, o local ora é descrito como o espaço da comunidade, postulando a sua autonomia, ora é descrito como o espaço periférico do Estado, postulando a sua dependência. No entanto, ele configura-se como um universo compósito, pois para além do princípio único de justiça configurado pelo Estado como garante da igualdade de oportunidades confrontam-se hoje, no plano local, uma multiplicidade de princípios, como o Estado, a comunidade, o mercado. Se até aos anos 60 vigorou

---

<sup>42</sup> É de lembrar a distinção operada por Ferdinand Tönnies, no final do século XIX, entre *Gemeinschaft* e *Gesellschaft*, isto é, entre “comunidade” e “sociedade”. A *gemeinschaft* caracterizava a típica sociedade camponesa da Europa pré-moderna, consistindo esta numa densa rede de relações pessoais baseada essencialmente no parentesco e no contacto directo, cara-a-cara. A *gesellschaft* definia, pelo contrário, uma estrutura de leis e de outros regulamentos formais que caracterizava as grandes sociedades urbanas e industriais (Tönnies, 1989; ed. original, 1887).

consensualmente a crença moderna de que ao Estado competia cumprir o princípio da igualdade de oportunidades, a crise emergente nos finais dos anos 60 começou a questionar profundamente essa crença e conduziu ao reconhecimento da impossibilidade de encontrar o acordo a nível nacional. Face a esta constatação e em resposta às críticas ao centralismo e à burocratização do Estado, à reprodução das desigualdades e a outras críticas que durante os anos 60 e 70 tiveram como alvo o sistema escolar, surgem as ideias descentralizadoras e os intensos apelos à participação local. Em consequência, nos anos 80 e 90, os temas da descentralização, da autonomia, da participação, do projecto educativo de escola, da gestão local da escola, da territorialização das políticas e da acção educativas entraram claramente na agenda política e científica.

Na apresentação de uma obra recente, Jean-Louis Derouet (Dir., 2000) argumenta que desde meados da década de 80 ocorreram assinaláveis transformações que revelam uma mudança de modelo de sistema educativo: de uma organização piramidal, hierárquica, em que o bem público era definido pelo Ministério da Educação e os estabelecimentos de ensino eram considerados apenas unidades de execução, passou-se a considerar o estabelecimento como unidade de base, passando estas unidades a definirem, ao nível local e numa base contratual, através da celebração de contratos com as colectividades territoriais, as empresas, as associações e mesmo o Estado, o bem comum, no interior de um quadro nacional progressivamente desregulamentado. Neste contexto, embora a antiga hierarquia preserve uma certa missão de controlo, ela é chamada cada vez mais a reconverter-se em instância de ajuda e aconselhamento ao serviço dos estabelecimentos de ensino.

Estas transformações têm sido interpretadas como fazendo parte de uma tendência de “territorialização” e de “contratualização” das políticas públicas, da qual são exemplo as políticas de autonomia e gestão local da escola. Como explica João Barroso, o tema da “territorialização”, que tem sido abundantemente discutido nos últimos anos, quer em termos políticos e sociais, quer em termos científicos, insere-se num contexto de transformações sociais profundas, das quais sobressaem a crise do “Estado educador”; a

oposição entre uma “lógica de mercado” e uma “lógica de serviço público” na oferta educativa; a redistribuição de poderes entre o centro e a periferia (com fenómenos de descentralização e recentralização administrativa); as relações entre o Estado e a Sociedade; a depauperização das fontes tradicionais de financiamento (Barroso, 1996b: 9). Os temas actuais do reforço da autonomia da escola e da gestão local da educação integram-se, assim, em processos mais amplos de reforma da administração pública num contexto de crise económica geral e de perda de confiança na legitimidade e capacidade do Estado gerir os bens e serviços públicos. O local surge, assim, como uma instância de religitação da acção pública. Ele passa a ser encarado também como Estado, mas como uma espécie de “Estado local de emergência” (Robertson e Dale, 2001). Do mesmo modo, nas suas dimensões retóricas, a descentralização e as noções conexas de participação, autonomia, acção comunitária, e outras, podem ser utilizadas como meras “ideologias de conveniência” (Júnior, 2000).

A referência à territorialização das políticas e da acção educativas não pode ser entendida, portanto, como uma resposta, nem para o actor social nem para o investigador (Charlot e Derouet, 1994). Para o actor, é um projecto, definido em cada caso particular; para o investigador, é um conjunto de problemas, que é necessário aprender a formular em enunciados pertinentes. Todavia, tal tarefa torna-se hoje particularmente difícil, pois os indicadores de que dispomos não se revelam já os mais adequados para compreender a acção colectiva. Como assinala Reynaud (1997), cometemos um erro de método ao pretender reduzir as relações sociais a alguns princípios simples, isto é, ao atribuir ao conjunto social uma unidade que ele não tem. Contrariamente à ideia de uma ordem social única, homogénea, coerente, a acção colectiva caracteriza-se por uma multiplicidade de pólos de iniciativa social, envolvendo diferentes formas de regulação social. Os equilíbrios estão permanentemente a ser (re)estabelecidos; são instáveis e mutáveis, pelo que, importa analisar a vida social como uma multitude de pequenos sistemas que se influenciam mutuamente mas que estão longe de formar um conjunto estável e coerente. Tal perspectiva faz apelo a um novo regime de

conhecimento que permita dar conta da “policentricidade das formas de regulação do social e do político” (Commaille e Jobert, 1998: 15)

Tal perspectiva é pertinente para a análise do designado fenómeno da territorialização das políticas educativas, pois embora ele tenda a ser apresentado como um exemplo do ressurgimento do “local”, trata-se mais do efeito de uma política nacional do que de uma conquista do local (Charlot, 1994). Em Portugal, por exemplo, os debates que se seguiram à aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 colocaram na agenda de política educativa os temas da descentralização, da autonomia, do projecto educativo, da integração comunitária da escola, mas é necessário assumir uma vigilância crítica relativamente a estes discursos, pois enquanto que em França os fenómenos relativos ao “local” e à “territorialização” se inscrevem no contexto das políticas de descentralização, que tiveram lugar no início da década de 80, em Portugal têm-se vindo a discutir há duas décadas as políticas de descentralização e autonomia, de territorialização e contratualização, mas a administração do Estado tem-se mantido fortemente burocrática e centralizada<sup>43</sup>.

Nas duas últimas décadas, os temas da descentralização, da territorialização e da contratualização passaram a assumir um lugar de destaque no discurso de política educativa, face à crise de legitimidade do

---

<sup>43</sup> É de salientar o carácter pioneiro dos artigos de João Formosinho sobre “a renovação pedagógica numa administração centralizada” (Formosinho, 1984) e sobre “a regionalização do sistema de ensino” (Formosinho, 1986). Procurando alterar a situação, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) aprovada em 1986 e diversos trabalhos realizados no âmbito da Comissão de Reforma do Sistema Educativo deram grande destaque ao princípio da descentralização. Numa análise feita na altura a esta Lei, Sousa Fernandes (1988) afirma que a distribuição de competências entre diferentes níveis da administração – central, regional, local/municipal e de escola – é um dos seus capítulos mais inovadores e conclui que “o modelo organizativo instituído na LBSE é o modelo descentralizado a nível regional” (p. 524). Ciente, no entanto, das tendências centralistas do sistema escolar, este autor termina a sua análise dizendo que um modelo alternativo ao modelo centralizado e concentrado existente não passa pela substituição de um modelo concentrado a nível central, por outro, concentrado a nível regional. No entanto, foi este fenómeno que se desenvolveu, tendo-se verificado uma concentração de poderes e competências nas Direcções Regionais de Educação e não um processo de regionalização e/ou de descentralização. Com efeito, já passaram quase duas décadas e não se verificaram mudanças estruturais significativas. Para além disso, trata-se não apenas de um problema estrutural mas também de uma questão de mentalidade. A mentalidade do controlo centralizado e burocrático manifestou-se recentemente, por exemplo, no âmbito das provas aferidas, tendo sido exigido aos professores a leitura “em voz alta” de algumas frases no início das provas. Este é apenas um excerto:

“Como já vos foi dito, hoje, todos os alunos e alunas que frequentam o 4º ano de escolaridade, de todas as escolas de Portugal, estão a esta mesma hora sentados nas suas salas a aguardarem a realização desta prova e a ouvirem um professor ou professora da sua escola a ler estas mesmas instruções”.(In “Manual do aplicador das provas aferidas”, 2002, Ministério da Educação)

controlo central sobre a educação<sup>44</sup>. Como argumenta João Barroso, a crise do “Estado educador”, sob a pressão do “global” e do “local”, trouxe a escola-estabelecimento de ensino para o centro das políticas educativas (Barroso, 1999b). O “Pacto Educativo Para o Futuro”, apresentado pelo Ministro da Educação Marçal Grilo no início do período de governação do Partido Socialista (Ministério da Educação, 1996), constitui um exemplo deste fenómeno. Entre os objectivos estratégicos, o “Pacto Educativo” propõe-se “fazer do sistema educativo um sistema de escolas e de cada escola um elo de um sistema local de formação”; “territorializar as políticas educativas”; “colocar a escola no centro das preocupações”; “desenvolver os níveis de autonomia das escolas”. A criação dos Conselhos Locais de Educação, em 1998, é também um exemplo do interesse crescente pelo local no âmbito das políticas educativas. Criados com base na iniciativa do município, os Conselhos Locais de Educação são definidos, no texto do Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, relativo à “autonomia e gestão das escolas”, como “estruturas de participação dos diversos agentes e parceiros sociais com vista á articulação da política educativa com outras políticas sociais, nomeadamente em matéria de apoio sócio-educativo, de organização de actividades de complemento curricular, de rede, horários e de transportes escolares”<sup>45</sup>.

Alimentados por uma suposta “bondade natural” das noções de descentralização, territorialização e contratualização, diversos trabalhos de investigação tendem, hoje, no entanto, a marginalizar o fenómeno estatal e a sobrevalorizar as potencialidades heurísticas do local. Como diz Thomas Popkewitz, “as análises de educação a partir da perspectiva do Estado viram-

---

<sup>44</sup> É de referir, no entanto, que o debate da década de 80, nomeadamente, o que se gerou em torno da reforma educativa iniciada com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986, deu maior ênfase ao conceito de “descentralização” e que o debate da segunda metade dos anos 90 deu maior destaque aos conceitos de “territorialização” e de “contratualização”. Adoptando, no primeiro caso, uma perspectiva essencialmente jurídico-administrativa, as análises deram maior relevo às questões da distribuição de competências entre os níveis central, regional e local da administração da educação; no segundo caso, as análises têm sido diversas, tendendo, no entanto, a adoptar perspectivas sociológicas e organizacionais e a enfatizar a dupla dimensão das políticas e da acção educativas.

<sup>45</sup> Os Conselhos Locais de Educação são criados pelo Decreto-Lei nº 115-A/98 e pela Lei nº 159/99 (Lei das atribuições de competências). A criação destas estruturas locais concretiza, assim, passados dez anos, a proposta formulada no âmbito da Comissão de Reforma do Sistema Educativo, em 1988. Configurada com base no princípio da descentralização do sistema educativo, esta proposta definia, na altura, o Conselho Local de Educação como um “órgão com funções de consulta, de apoio, de dinamização e de coordenação educativa a nível concelhio” (Formosinho, Fernandes e Lima, 1988: 165). Sugere-se, também, a leitura do artigo mais recente de A. Sousa Fernandes (1997).

se desafiadas por uma perspectiva mais pragmática, que se centra nos problemas dos docentes e da didáctica, com um maior uso de ‘métodos qualitativos’ para valorizar o arranque local das reformas e as capacidades dos docentes para solucionar problemas” (2000: 25). Esta perspectiva tende a acentuar o pragmatismo e a desqualificar o debate político-filosófico sobre a educação, quer no plano das políticas estatais, quer no plano da acção local concreta. Com efeito, na lógica das reformas educativas contemporâneas, a proclamação da centralidade do local parece inspirar uma nova visão unitária, consensual, harmoniosa e redentora da sociedade. Trata-se de um verdadeiro mito do local; de um novo imaginário do “centro” construído em torno das ideias de ordem e de integração, à semelhança do que aconteceu durante dois séculos em torno do nível nacional-estatal.

Em torno dos temas da “territorialização” e da “contratualização”, o uso das noções de contrato, partenariado, parceria, projecto, território, etc., tem-se generalizado de tal modo que este vocabulário parece ter-se tornado de uso obrigatório para descrever e analisar os problemas sociais e educativos. O mesmo acontece no âmbito da formulação de políticas públicas e da definição de projectos e acções de intervenção ao nível local. É certo que a mudança dos tempos costuma trazer consigo novas linguagens, mas o que é mais característico neste caso é o seu alargamento aos mais diversos domínios da acção humana, a sua utilização pelos mais diversos actores sociais e a sua não circunscrição a um país ou sector específico. Trata-se de um fenómeno que atravessa os discursos oficiais, os *media* e o debate público em diversas partes do mundo. Para além disso, elas têm sido abundantemente utilizadas, quer pelos actores que intervêm nas esferas nacional, europeia e mundial, quer pelos actores locais, quer no domínio científico, quer na linguagem comum, num aparente consenso sobre a realidade social. É necessário, por isso, analisar as lógicas sociais que subjazem à utilização destas noções e compreender não apenas o que elas revelam, mas também o que escondem.

À sombra destas noções desenvolvem-se políticas e práticas, montam-se dispositivos visando encontrar soluções para a “crise” que atravessa o campo social e educativo. Elas tornaram-se referências quase obrigatórias nos discursos produzidos neste campo. São frequentes os apelos à iniciativa local,

através de discursos pronunciados por representantes do poder político central em intervenções oficiais, em documentos de políticas públicas ou mesmo em orientações de carácter normativo-legal. É igualmente frequente a sua utilização por parte dos diversos profissionais da educação e do serviço social quando se referem aos “projectos” e “parcerias” em que estão envolvidos. Estas noções tornaram-se numa espécie de palavras mágicas levando as pessoas a pensar que elas são capazes de descrever e resolver todos os problemas do mundo.

No entanto, as noções de parceria, partenariado, projecto ou contrato podem traduzir, no plano local, a convergência de interesses e objectivos, a coordenação de vontades, de iniciativas e de recursos, a construção de um projecto comum portador de significações múltiplas para a resolução de problemas locais, mas pode igualmente constituir uma forma dissimulada para ocultar os interesses de um actor, seja este um actor local ou um actor dos aparelhos do Estado. Através da lógica da contratualização, por exemplo, tanto pode desenvolver-se o ideal democrático, da solidariedade e do bem comum, como impor-se o modelo industrial da gestão, baseado nos princípios da eficácia e do lucro. E o mesmo se poderia dizer em relação a outras noções que supõem a cooperação entre actores para a resolução de problemas locais. Embora fazendo apelo à cooperação e à colaboração, as noções de projecto, contrato, parceria, etc., não podem ser encarados como sinónimos do consenso e de harmonia social. Elas traduzem o acordo, o compromisso, mas também a discussão, a divergência e o confronto. As próprias formas comunitárias de sociabilidade implicam processos de discussão, que são sempre conflituais. As micropolíticas estão também presentes nas relações e interacções do tipo comunitário, nas quais emergem os laços afectivos, a cooperação, mas também o poder e o conflito.

O uso destas noções subentende, portanto, uma tensão assente em diversas lógicas – comunitária, cívica, doméstica, industrial, mercantil – não podendo, por isso, ser encaradas aprioristicamente. É por isso que Burguière (1987) apela à prudência, considerando que é ainda cedo para dizer que estas noções devem passar a fazer parte dos nossos utensílios mentais para pensar a educação. Ao autor, parece-lhe mais operatório acompanhar certas

realizações particulares que explorem os processos que se dizem contratuais, não para decidir que eles fazem parte dos que nós definimos, mas para compreender a lógica do seu itinerário e dos processos que eles mobilizam. O conceito de local, tal como as noções a ele associadas – parceria, contrato, projecto, parceria, rede, etc. – não têm um significado inquestionável e uma bondade em si mesmos; eles são, como outros, categorias sociais, devendo, enquanto tal, ser submetidos ao escrutínio da análise empírica. Se assim não fosse, estaríamos a utilizar meros slogans ou “conceitos bulldozers” (Corcuff, 1995), supostamente capazes de apreender o mundo social com um vocabulário uniforme de descrição, interpretação e explicação, válido para todas as situações.

Num contexto em que se assiste à apropriação normativa de muitas noções trabalhadas no campo das Ciências da Educação, como é o caso das noções de territorialização, autonomia, comunidade, projecto, parceria, entre outras associadas ao “local”, é útil proceder à sua análise e ao estudo da sua tradução prática no terreno da acção concreta. Os slogans estão sempre presentes no discurso pedagógico, em fórmulas retóricas e ideológicas, mas “o único meio de não pensar por slogans, é pensar os slogans” (Reboul, 1984:100). Neste sentido, a apropriação normativa dessas noções deve suscitar por parte dos investigadores a reflexão e a crítica em relação a essa apropriação, e deve implicar, até, um trabalho de reabilitação e resgate das mesmas quando elas são pertinentes para a descrição, análise e interpretação empíricas dos fenómenos que se querem investigar.

Na conclusão de uma obra já referida, J.-L. Derouet (Dir., 2000) sugere, a propósito deste fenómeno de apropriação pela sociedade em geral, e pelo mundo escolar em particular, dos trabalhos e dos conceitos das Ciências Humanas, que se torna necessário proceder ao reposicionamento da sociologia de modo a fazer do próprio fenómeno de apropriação um objecto de estudo. De acordo com este autor, a passagem de uma sociologia crítica a uma sociologia da sociedade crítica é a única maneira, para a sociologia, de guardar a sua exterioridade em relação a uma sociedade onde o método crítico foi integrado no sentido ordinário dos actores. Por exemplo, a nova organização do sistema educativo que supostamente sucedeu, a partir dos anos 80, à organização

piramidal e hierárquica, corresponde a um modelo de *management* que deriva da apropriação dos trabalhos sociológicos dos anos 80, que faziam apelo à descentralização e à autonomia da escola. Em resultado desse fenómeno de apropriação, a nova forma de organização do sistema educativo apresenta-se como um conjunto de “redes” construídas a partir dos estabelecimentos de ensino, tornando-se necessário, neste contexto, reintroduzir a questão do Estado e da ligação que ele mantém com as garantias de igualdade.

Com efeito, a questão das desigualdades, que estava no coração do modelo da reprodução nos anos 60/70, ficou um pouco esbatida a partir dos anos 80, quando a sociologia passou a dar primazia à autonomia do local, às iniciativas, aos novos papéis e poderes dos actores locais, através da utilização de métodos de inspiração etnográfica e de teorias que passaram a tomar em conta o sentido que os actores investem nas suas acções. Anne Van Haecht (1998) explica que as abordagens que procuravam dar conta das relações do campo escolar e dos seus agentes com as relações sociais que caracterizam a nossa sociedade global eram mais frequentes nos anos 60 e 70. Nas décadas de 80 e 90, embora as abordagens críticas tenham mantido este enfoque, formou-se uma tendência para privilegiar uma investigação mais microsociológica da escola focalizada no “local”. Porém, como sustenta esta autora, “o corte que separa estes dois períodos – 60/70 e 80/90 – corresponde mais ou menos cronologicamente ao escorregamento que se operou na ideologia progressista de um projecto e de uma retórica centrados na promoção da igualdade a um projecto e a uma retórica centrados na luta contra a exclusão” (Van Haecht, 1998: 21). Como tal, torna-se necessário operar uma refocalização na questão das desigualdades, pois esta coloca-se hoje com acuidade no campo social e educativo, afectando territórios e populações, designadamente em regiões rurais do interior.

Aqui chegados importa fazer uma síntese. Temos vindo a mostrar que ao longo das duas últimas décadas se operou uma “redescoberta” do local. O “local”, que era uma instância considerada periférica, passou a ser representado como um novo “centro”. Fala-se agora na gestão local da escola, na pilotagem local do sistema educativo, na territorialização das políticas públicas. Supõe-se, assim, que a crise de legitimidade e de confiança no

Estado e nas instituições de âmbito nacional encontra nos contextos e iniciativas locais as bases de relegitimação da educação enquanto serviço público. Porém, ao dedicarmos este trabalho ao estudo do local em educação não pretendemos substituir um “centro” por outro, deslocando a problemática da esfera do “poder central” para a esfera do “poder local”, onde o município, por exemplo, se constituiria como um novo “centro”. Na perspectiva que adoptamos, o município é um actor social que participa com outros actores em dinâmicas locais, podendo assumir um papel mais ou menos preponderante consoante as circunstâncias, mas tal papel só é possível de entender submetendo as dinâmicas locais ao escrutínio da análise empírica.

Como já foi dito, o consenso que se tem afirmado em torno do “local” tende a ocultar a complexidade do problema. Pensar a educação a partir do local e estudar as relações entre a educação e o local exige uma abordagem global da acção educativa, entre várias razões, porque a “educação” não é só a “escola” e o “local” não é só o “lugar”. A educação não se refere apenas à sua dimensão escolar e os problemas que enfrentamos hoje têm uma raiz global e estrutural, não podendo, enquanto tal, ser resolvidos unicamente através do pensamento e da intervenção locais. Ao contrário, uma abordagem global da educação faz apelo a um “pensamento reticular crítico”, capaz de interpretar e compreender os problemas em diferentes escalas e nas suas interconexões.

Assim, num contexto em que se afirma o “ressurgimento” do local como palco da acção educativa e a emergência da “parceria” e da “rede” como modalidades de intervenção, é necessário, por um lado, compreender como se comportam os “centros” tradicionais, designadamente, o Estado e a Escola, e, por outro, como se desenvolvem novas dinâmicas e interconexões entre os domínios escolar e social e entre os níveis local, nacional e global. Concordamos, pois, com Licínio Lima quanto à necessidade de utilização de “análises multifocalizadas”, “capazes de destacarem grandes planos, em detalhe, dos contextos e das decisões, centrais e periféricas, e não exclusivamente perspectivas panorâmicas englobantes, vistas de cima e à distância, isto é, a partir de uma posição de observação em que é de facto mais fácil representar o sistema educativo como um conjunto de unidades

concêntricas, em gravitação, todas irremediavelmente sujeitas à mesma força centrípeta” (1999: 74).

À luz destas perspectivas de análise, as dinâmicas sociais que se pretendem estudar consubstanciam um terreno mais fluído e mestiço do que o que nos é tradicionalmente proporcionado pela escola. Nele misturam-se as questões da educação, nas suas diversas modalidades, da animação comunitária e do desenvolvimento local, das relações entre o campo educativo e o campo social. Ao incluirmos estes temas na agenda da investigação pretendemos provocar uma descentração da problemática relativamente ao universo escolar, analisando este universo em confronto com outras lógicas e referenciando a problemática a uma perspectiva de globalização da acção educativa. Pretende-se, assim, questionar e superar a tradicional visão escolocêntrica da qual tem estado prisioneira, em grande medida, a abordagem dos fenómenos educativos. Ao optarmos pela realização do estudo num concelho rural – o concelho de Paredes de Coura – temos em vista, igualmente, questionar a visão urbanocêntrica, a qual tem remetido o mundo rural, em termos políticos, sociais e científicos, para a periferia. Finalmente, pretende-se desenvolver a hipótese de trabalho de que a “lógica de reforma” continua presente no campo educativo, apesar de nos últimos anos ela ser retoricamente renegada através dos insistentes apelos à autonomia e às parcerias locais.

## **2. Posicionamento epistemológico: prioridade à descoberta do terreno**

O estudo do *local* e das dimensões locais das políticas e da acção socioeducativas não significa, como já foi dito, uma opção pelo nível *micro* de análise, tal como muitas vezes é entendido. Não significa, igualmente, uma maior valorização das dimensões simbólico-culturais em detrimento das dimensões estruturais. O que está em causa é a prioridade que é dada, no processo de construção do conhecimento, à descoberta do terreno e às práticas sociais da vida quotidiana (Coulon, 1993), considerando-se que é aí que estão presentes todas as sínteses e contradições, independentemente das escalas, níveis ou dimensões de análise. A perspectiva que se adopta neste

trabalho define-se, pois, por uma descoincidência articulada entre objectos teóricos extensos e objectos empíricos intensos (Correia, 1998), a qual pode tornar possível quer o estudo do “infinitamente grande” como do “infinitamente pequeno” (Gomes, 1995: 317). Com efeito, hoje os contextos locais são atravessados por um conjunto de novos fenómenos, resultantes, designadamente, do aparecimento de novos actores com papéis e discursos diversos na cena educativa (pais, autarquias, empresas, associações, para além da voz tradicional do Estado); da emergência do sistema mundo e da mundialização da economia, com os consequentes apelos à competitividade, à estandardização e ao consumo de massas; da diluição das fronteiras entre o educativo e o não educativo e o concomitante interesse por objectos transeducativos; e ainda os fenómenos resultantes da fragilização das fronteiras teóricas e disciplinares e da mutação das referências epistemológicas da Ciência.

Estas transformações têm vindo a colocar na agenda sociológica um conjunto de novos problemas transestatais, transnacionais e transeducativos, fazendo apelo a um novo registo em que os microfenómenos, embora possam ser encarados como *micro* do ponto de vista geográfico, não o podem ser do ponto de vista analítico. Neste sentido, quer o estudo dos macrofenómenos, quer o estudo dos microfenómenos fazem apelo a problemáticas teóricas abrangentes que possam contribuir para a realização de uma análise mais lúcida em relação aos constrangimentos sistémicos que balizam a actividade humana no plano da acção local concreta. Na verdade, os contextos locais da acção educativa não são ilhas dentro do sistema social global. Por um lado, o local tem de ser encarado em função do contexto social mais amplo em que se insere, por outro, o global tem de receber explicações locais para ser compreendido (Friedberg, 1993).

Como sustenta Cicourel, “uma micro-sociologia não pode pretender estudar a interacção social como uma produção local e autosuficiente, assim como os teóricos do macro não podem ignorar os micro-processos” (1981: 53). Assim, a unidade de análise, embora possa ser considerada *micro* do ponto de vista espacial, não o é, portanto, enquanto objecto teórico e metodológico. O “local”, como nível e espaço de análise, é encarado como um conglomerado de

múltiplas determinações, um *micro* feito do cruzamento de muitos *macro's* (Silva, 1994). O conhecimento assim produzido, sendo local é também total, porque reconstitui os projectos cognitivos locais, salientando-lhes a sua exemplaridade e transformando-se em pensamento total ilustrado (Santos, 1988). Trata-se, como diz este autor, de um conhecimento sobre as condições de possibilidade; as condições de possibilidade da acção humana projectada no mundo a partir de um espaço-tempo local.

Se bem que, como já se disse, o presente estudo se desenvolva numa perspectiva sociológica, considera-se que o que é mais distintivo de um trabalho de investigação não é tanto o seu registo disciplinar mas o posicionamento epistemológico e metodológico adoptado. No presente trabalho, adopta-se uma perspectiva interpretativa e crítica. Enquanto que o paradigma interpretativo pode contribuir para a captação da heterogeneidade dos sistemas de acção humana, o paradigma crítico pode contribuir para a captação dos mecanismos de controlo e de poder que atravessam esses mesmos sistemas. A articulação de uma perspectiva interpretativa, que incida na compreensão local dos fenómenos sociais, com uma perspectiva crítica, que permita ultrapassar uma atitude meramente contemplativa das realidades locais e, por isso, desatenta aos fenómenos ideológicos e macro-estruturais e à presença do Estado e do sistema mundial, pode tornar-se possível pela utilização de metodologias de pesquisa participante, no quadro geral da etnografia interpretativa e crítica.

Esta articulação pode permitir desviar o estudo quer das perspectivas “localistas”, que pressupõem uma espécie de onnipotência dos actores locais, quer de uma tendência da sociologia crítica que, centrada exclusivamente na análise macro-estrutural e negando todas as possibilidades da acção humana, resvala para o “funcionalismo crítico” (Correia, 1998). Como argumenta este autor, a sociologia crítica da educação, se quiser escapar a este registo funcionalista, tem de deixar de ser apenas uma sociologia da denúncia – isto é, uma sociologia ocupada com os “desvios objectivos” do sistema relativamente a um princípio que se supõe consensualmente aceite – e transformar-se antes numa sociologia da elucidação das disputas que acompanham a construção de compromissos locais estruturados na complementaridade contraditória e

instável de lógicas de acção e justificação múltipla. Opera-se, assim, uma mudança de perspectiva que remete para uma problemática política da “cidade a construir” (Ballion, 1994), mais interessada no estudo dos actores e das lógicas de construção da justiça local.

O presente trabalho situa-se, portanto, num registo crítico de análise dos fenómenos socioeducativos, postulando-se, contudo, que a análise crítica exige um contraponto – a investigação em contexto e a enunciação das possibilidades da acção humana. Como lembra Michael Apple (1996), é demasiado fácil para os educadores críticos assumir uma postura de esquecimento das escolas, do currículo, dos professores, dos alunos e dos activistas da comunidade. Talvez alguns teóricos críticos julguem este tipo de trabalho “impuro”, por terem que “sujar as mãos” com as realidades quotidianas da educação. Ou talvez sintam que, do ponto de vista teórico, não é suficientemente elegante ocupar-se dessas realidades mundanas. Este autor defende uma atitude contrária, afirmando que os estudos educativos críticos não podem abster-se de reconhecer as possibilidades da acção humana e de enunciar e dar visibilidade a práticas emancipatórias e democráticas concretas dos actores sociais. Como diz Apple, quando se limitam apenas a criticar as formas de dominação, controlo e manipulação, “alguns educadores críticos são-no tanto que damos por suposto com demasiada frequência – de forma consciente ou inconsciente – que tudo o que existe no sistema educativo tem as marcas da dominação e que tudo é capitalista; tudo é racista; tudo é patriarcal; tudo é homofóbico” (Apple, 1996: 20).

Privilegia-se, por isso, um trabalho de investigação mais com os actores do que sobre os actores; mais de tradução e narração sobre as contingências do que de desocultação das estruturas. Ao centrar-se exclusivamente no Estado e nas macro-políticas educativas, a investigação tende a secundarizar os actores e os seus contextos de acção e, mais do que isso, tende a secundarizar um trabalho mais interveniente com os mesmos, potencialmente mais emancipatório do que o trabalho de mera desocultação da instrumentalidade das políticas estatais. Como adverte Michael Apple (1989), mesmo o trabalho teórico-crítico pode reproduzir, no plano ideológico, a cisão entre concepção e execução que mora no coração da divisão do trabalho na

nossa economia. Ele pode alimentar a ideia de que “nós” – os teóricos críticos – produziremos as críticas correctas e “vós” – os professores, os pais, os estudantes – tereis que “receber instrução” acerca de como operar nas instituições democráticas. Por esta razão, diz este autor, é tão importante que aqueles que embarquem no trabalho teórico-crítico em educação mantenham laços constantes e estreitos com o mundo real dos professores, dos estudantes e dos pais.

Finalmente, defende-se uma abordagem multipolar ou multi-referencial (Legrand, 1989; Ardoino, 1993) dos fenómenos socioeducativos, de modo a beneficiar dos contributos de várias disciplinas e quadrantes teóricos e a ultrapassar um tipo de trabalho monodisciplinar e monoteórico que não consegue traduzir a complexidade dos mesmos e o modo como se desenvolvem no terreno da acção. Esta abordagem procura superar uma epistemologia binária, que se apoia em dicotomias e produz um raciocínio normativo, optando antes por uma pluralidade de olhares e por uma combinação de diferentes “saberes intermediários” (Rifai, 1996), que possam dar conta da heterogeneidade interna da acção. Tal procedimento consiste em cruzar os contributos de abordagens diferentes, em adoptar várias perspectivas, em iluminar os fenómenos partindo de problemáticas fundadas em diversas teorias. Uma abordagem multipolar ou multi-referencial implica, portanto, o debilitamento de fronteiras teóricas e disciplinares, de modo a criar novas “lentes” que possibilitem a leitura dos acontecimentos esperados e não esperados do quotidiano e a compreensão da pluralidade das lógicas da acção humana. Isto porque, como sugere Sousa Santos, “os objectos têm fronteiras cada vez menos definidas; são constituídos por anéis que se entrecruzam em teias complexas com os dos restantes objectos, a tal ponto que os objectos em si são menos reais que as relações entre eles” (2000: 70).

Este debilitamento de fronteiras situa a investigação num registo híbrido que define os objectos pela mestiçagem e não pela pureza teórica e analítica (Ardoino, 1992). Este registo impõe o reconhecimento da natureza mestiça e poliglota das Ciências da Educação, na qual reside quer a sua riqueza quer a sua vulnerabilidade. A assunção desta vulnerabilidade constitui, no entanto, uma forma de superação da ortodoxia, pelo questionamento da pretensa pureza

e certeza do registo positivista. E, enquanto fonte de perplexidade e de questionamento, constitui, também, um processo de aprendizagem do próprio investigador, que rejeita, assim, o estatuto de dono da verdade científica e se transforma num autor, intérprete e tradutor da realidade que pretende conhecer e compreender.

## **2.1. Os conceitos de “autonomia relativa” e de “lógicas de acção”**

Procurando combinar a dupla perspectiva das estruturas e da acção sociais, a teoria sociológica dos anos 90 deu particular destaque às questões da integração micro-macro e da integração acção-estrutura. O movimento interessado na integração micro-macro teve os seus principais desenvolvimentos nos Estados Unidos e o movimento interessado na integração acção-estrutura desenvolveu-se sobretudo na Europa. Embora partilhem preocupações semelhantes, estes dois movimentos não são, no entanto, inteiramente coincidentes. A integração micro-macro surgiu como uma problemática central na década de 80 e continuou a assumir grande relevância na década de 90. George Ritzer (1993) destaca quatro exemplos dos esforços orientados para a vinculação de níveis de análise e/ou de teorias micro e macro: o seu próprio “paradigma sociológico integrado”, que procura estabelecer relações dialécticas em todos os níveis de análise social, a “sociologia multidimensional” de Alexander (1982-83) e outros trabalhos de Wiley (1988) e de Coleman (1986). Do lado das preocupações com a integração acção-estrutura, Margareth Archer (1988) afirma que este tópico corresponde ao interesse básico da teoria social europeia contemporânea. Dentro destas preocupações podem destacar-se também quatro autores – Anthony Giddens (1984), com a teoria da estruturação, cujo núcleo central são as práticas sociais inseridas na dualidade acção-estrutura; Margareth Archer (id., ib.), que procura ampliar o tópico da acção-estrutura para a análise da relação entre cultura e acção; Pierre Bourdieu (1988), que se interessa pela relação entre *habitus* e campo de acção e pelo conceito de prática como produto da relação dialéctica entre a acção e a estrutura; e Jurgen Habermas (1987a, 1987b), que se preocupa com os fenómenos do mundo moderno de “colonização do mundo de vida”, em que o “mundo de vida” corresponde a um

micromundo de interacção e comunicação entre as pessoas e a “colonização” ao controlo que no mundo moderno o sistema exerce sobre o mundo de vida, distorcendo essas formas comunicativas.

O que é mais patente neste conjunto de perspectivas teóricas é a tentativa de evitar os dualismos entre acção e estrutura e entre os diferentes níveis de análise e ao mesmo tempo encontrar uma síntese e um modo integrado de desocultar e compreender os processos sociais que se encontram nos cruzamentos entre a liberdade e o constrangimento, entre as sobredeterminações do sistema global e as oportunidades do local, entre as diversas formas de dominação, controlo e racionalização instrumental e as lógicas de acção comunicacional e emancipatória dos actores sociais. Abordaremos de seguida dois conceitos que procuram operar essa síntese e fornecer um modo integrado de compreensão da acção humana: o conceito de “autonomia relativa” e o conceito de “lógicas de acção”.

Entre os autores citados, Giddens (1984) formula o princípio da *dualidade da estrutura* de modo a dar conta dos cruzamentos entre estrutura e acção. Isto porque a estrutura é simultaneamente reproduzida e produzida pela acção social. O conceito de “autonomia relativa” é um dos que mais tem sido utilizado para dar conta dos diversos fenómenos que se situam nestes cruzamentos. Rui Canário (1995a) chama a atenção para a necessidade de realização de articulações fecundas entre diferentes níveis de análise e para o interesse da articulação dos conceitos de “actor” e de “sistema”, de modo a permitir a análise dos efeitos de constrangimento e de imprevisibilidade dos actores e dos contextos da acção. Para este autor, “a articulação entre os conceitos de actor e de sistema permite analisar a combinação dos efeitos de constrangimento (que tem a ver com o funcionamento colectivo e global do sistema) e dos efeitos de imprevisibilidade, que decorrem, quer da autonomia (ainda que relativa) dos actores, quer da maneira sempre específica como, em cada contexto singular, estes vários factores se combinam de forma original” (id., ib.: 104). Quanto aos diferentes níveis empíricos, Rui Canário argumenta que eles não podem ser considerados numa lógica de exclusão, podendo antes constituir-se como distintos “pontos de entrada” para analisar, de ângulos diversos, um mesmo fenómeno.

Também Erhard Friedberg (1993) sustenta que sistema e actor são co-constitutivos, estruturam-se e reestruturam-se mutuamente. Utilizando o conceito de “sistema de acção concreta”, este autor argumenta que falar de sistema não é contraditório com a ideia de autonomia do actor. A noção de sistema remete para a contextualização e para a contingência dos actores. Ela é, assim, utilizada como instrumento de análise que permite levar a sério e utilizar a racionalidade limitada e contingente dos actores para descobrir as propriedades e características do contexto sistémico de onde lhes vêm os seus recursos e os seus constrangimentos.

Convocando, também, o conceito de “autonomia relativa”, Licínio Lima (1995a) sustenta que o uso deste conceito permite contemplar a importância do Estado e das estruturas macro-sociais e ao mesmo tempo contrariar o monopólio da sua intervenção e as explicações de tipo meramente reprodutivo. Permite igualmente contemplar a importância dos contextos locais e organizacionais e ao mesmo tempo refrear as perspectivas demasiado voluntaristas que fazem sistematicamente apelo às supostas capacidades estratégicas ilimitadas e onipotentes dos actores. Este autor defende, por isso, uma abordagem *meso*, integrando elementos intermédios, e também intermediários ou mediadores, numa espécie de “meio campo” das visões *micro* e *macro*.

Aparentemente, estamos num domínio de consenso teórico. Muitos autores convergem na aceitação do conceito de autonomia relativa, isto é, aceitam o pressuposto de que os actores dispõem de margens de liberdade e de oportunidades de acção e agem num quadro de constrangimentos gerais e de uma racionalidade limitada. Não obstante, a problemática da integração micro-macro e acção-estrutura é atravessada por divergências, sobretudo no que concerne à ênfase que tende a ser colocada num ou noutra nível ou dimensão de análise. Rui Gomes (1995) põe em destaque algumas destas divergências. Entre outros dilemas e perplexidades, este autor questiona a importância que tem sido atribuída aos actores e ao local, em detrimento das estruturas macro-sociais e do Estado, precisamente num tempo de crise dos sistemas educativos em que os grandes problemas são de natureza económica, política e ideológica. Na opinião de Rui Gomes, “a teoria e a análise sociológica

das organizações e da administração educacional na última década têm vindo a desvalorizar o estrutural em favor do cultural e do simbólico; o macro em favor do meso e do micro; o político-sistémico em favor do não-político-actor; os modos de produção de escolarização do Estado em favor dos modos de vida quotidiana das escolas” (Gomes, 1995: 315).

Esta perspectiva coloca-se criticamente face a alguns discursos teóricos mais voluntaristas que apelam para a necessidade de intensificar as práticas sociais locais, convocando o indivíduo (actor) para a cena das organizações e ignorando algumas tendências actuais de reforço dos mecanismos de controlo junto das escolas e dos professores, funcionando estes mecanismos, porventura, de forma menos normativa e compulsiva, mas mais persuasiva. Este tom crítico é bem expressivo, portanto, das ambiguidades e divergências escondidas sob o aparente consenso em torno da integração micro-macro e acção-estrutura. Enquanto que em alguns casos a defesa dessa integração tende a apoiar-se predominantemente em argumentos que realçam as possibilidades e capacidades de autonomia e acção dos actores locais, noutros casos essa defesa tende a acentuar sobretudo os aspectos macro-estruturais de dominação, controlo e sobredeterminação das práticas sociais.

Outro conceito que pretende dar conta das relações dialécticas entre os níveis micro e macro e as dimensões da acção e da estrutura é o de “lógicas de acção” (Bacharach e Mundell, 1993). Podemos começar por definir este conceito como a expressão plural e empírica, em termos de “acções justificáveis” (Boltanski e Thévenot, 1989; 1991), do conceito de autonomia relativa. Ele pode ajudar a compreender, por exemplo, no terreno da acção concreta, as formas diversas e complexas do “uso da autonomia” (Hutmacher, 1992: 57) e a distinguir, assim, os conceitos de “autonomia decretada” e de “autonomia construída” (Barroso, 1996a). Num estudo recente, precisamente sobre “as lógicas de acção nas escolas”, Manuel Sarmiento (2000) sugere a centralidade do conceito de lógicas de acção como constructo necessário à compreensão dos modos de monitorização reflexiva da acção nas escolas. Segundo ele, “as lógicas de acção são os conteúdos de sentido, relativamente estáveis e consolidados, com que os actores sociais interpretam e monitorizam a acção nas organizações escolares, ordenando, ainda que de forma precária e

provisória, a realidade organizacional aparentemente fragmentária e dispersa” (Sarmiento, 2000: 147).

Como veremos a seguir, dependendo da perspectiva e da acentuação de uma ou outra dimensão de análise, as “lógicas da acção” podem ser descritas como lógicas da “acção organizada” (Friedberg, 1993); da “coordenação da acção” (Thévenot, 1993); da “mobilização” (Dubet, Cousin e Guillemet, 1989) ou da “autorização” (Ardoino, 1992) dos actores/autores sociais.

Na sua teoria política da “acção organizada”, Erhard Friedberg (1993) define como objecto de estudo os processos de estruturação e reestruturação de ordens locais através da acção colectiva dos homens. Diz Friedberg que esta teoria não procura desenvolver uma visão substantiva das ordens locais, nem formular leis gerais sobre as suas propriedades estruturais. As ordens locais são construções políticas contingentes e os conceitos utilizados para as compreender e explicar correspondem a modelos locais de interpretação, que exigem uma confrontação e um enraizamento constante no terreno. O autor argumenta que para a compreensão da acção colectiva é necessário ter em conta que existem nos sistemas de acção indivíduos que se constituem como “empreendedores sociais”. A necessidade do empreendedor social decorre do carácter não natural da mudança. Ele é o porta-voz da “necessidade da mudança” e o organizador e animador do “partido da mudança” que permite dar o impulso inicial ao processo e à criação de uma dinâmica colectiva. O “empreendedor da mudança” é, pois, num primeiro tempo, um indivíduo, transformando-se progressivamente num grupo, através da mobilização e animação de outras pessoas na condução de uma acção social.

Alertando para o excesso de utilitarismo de algumas abordagens muito centradas nos conceitos de “jogo” e “estratégia”, como parece ser a de Friedberg, Laurent Thévenot (1993) propõe uma abordagem a partir da problemática da “coordenação da acção”. Esta abordagem procura mostrar que não é apenas a intencionalidade, o interesse e a acção estratégica que explicam a acção, mas também a imprevisibilidade, a incerteza, a subjectividade. Não é apenas a razão utilitária, mas também a razão humanitária (De Singly, 1990). A convivialidade e o altruísmo, o regime de “familiaridade” (Thévenot, 1994) e do “amor” (Boltanski, 1993a) estão também

presentes na interacção humana e tendem a ser ignorados pela abordagem estratégica. Aliás, como a conduta racional é socialmente valorizada e como as pessoas preferem parecer racionais numa sociedade dominada pela racionalização, elas tendem a elaborar justificações estratégicas para as suas condutas quando na realidade elas são muitas vezes fruto do acaso, da rotina e do inconsciente.

Com efeito, grande parte das acções humanas decorre mais de rotinas interiorizadas do que de decisões racionais, planificadas e estratégicas. Aliás, a vida social só é mesmo possível graças à aceitação do que os etnometodólogos designam pelo “princípio etcétera”. De acordo com este princípio, todas as situações implicam aspectos incompletos que os participantes ignoram para que a situação prossiga. Vivemos a nossa vida quotidiana apesar de depararmos constantemente com todo o tipo de vazios e ambiguidades e, para ultrapassar estes obstáculos, admitimos situações confusas e informação obscura sem as questionar, esperando que mais tarde essas situações se clarifiquem. Assim, por vezes, um discurso muito racional não é mais do que um exercício de racionalização *a posteriori*, como tentativa de explicação do acaso, de justificação da rotina e do improvisado. Este tipo de racionalidade retrospectiva faz parte da vida social quotidiana, pois esta seria impossível se esperássemos uma clareza total a todo o momento. A acção humana não se rege apenas pela obediência deliberada ou pela resistência estratégica às normas sociais; ela é em grande medida inconsciente e baseada em rotinas.

A acção humana é, pois, complexa e é atravessada por diversas lógicas de acção. Neste sentido, a “coordenação da acção” depende, como diz J.-L. Derouet (1995), de um entrelaçamento de redes – hierárquicas, mas também colegiais; pedagógicas, mas também administrativas; locais, mas também nacionais e internacionais. É este entrelaçamento de redes que a investigação deve elucidar. Os fenómenos sociais não são concebidos como externos e coercitivos, mas como o resultado do esforço concertado das pessoas na sua vida quotidiana. São, portanto, os processos cognitivos e as práticas discursivas – enquanto procedimentos, métodos e práticas que as pessoas utilizam na acção e na justificação da acção quotidiana – que constituem o

objecto de pesquisa, não estando em causa, portanto, o interesse primeiro pelo estudo dos jogos de poder e da racionalidade estratégica dos actores, mas pelo estudo do “raciocínio prático” que as pessoas usam permanentemente na sua vida quotidiana.

O conceito de “mobilização” proposto por Dubet, Cousin e Guillemet (1989) parece igualmente fecundo para a pesquisa empírica. A noção de mobilização supõe o projecto de um actor, individual ou colectivo, que procura envolver elementos diversos (outros actores, projectos, regulamentos, saberes, recursos materiais e simbólicos) na acção social. Como afirma Derouet (1995), “só excepcionalmente se alcançam compromissos duráveis e isso resulta quase sempre da presença de uma personalidade excepcional” (id., ib.: 49). Este é, portanto, um elemento importante de análise – o estudo do processo social da emergência de “um sujeito” (Dubet, 1994) e da sua capacidade de acção e de mobilização.

Do mesmo modo, o conceito de “autorização”, isto é, a capacidade conquistada pelo sujeito de se tornar autor de si (Ardoino, 1992), pode elucidar os processos pelos quais os actores se “autorizam” e se constituem como “autores” sociais. Estes processos configuram-se como questões essenciais de pesquisa, mormente em contextos e dinâmicas, como os que serão analisados mais adiante, que se estruturam na confluência de decisões e iniciativas das instâncias centrais e de decisões e iniciativas das instâncias locais (Ferreira e Formosinho, 1998), como tem sido o caso, ao longo da década de 90, por exemplo, da constituição dos Centros de Formação de Associação de Escolas, dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária e dos Agrupamentos de Escolas. Estas dimensões de análise são particularmente importantes no contexto actual em que as questões da autonomia, da territorialização e da contratualização se inscrevem intensamente na agenda política, em sentidos e lógicas diversas e contraditórias.

As perspectivas de análise baseadas no conceito de “lógicas de acção” postulam, de um modo geral, que as Ciências Sociais não se constroem no registo da factualidade, mas antes no registo do sentido. À análise interessa sobretudo o significado atribuído pelos actores aos fenómenos sociais. Algumas teorias que se desenvolveram, periféricamente, desde os anos 60, como a

sociologia fenomenológica, a etnometodologia e a sociologia existencial, que podem ser consideradas, de um modo geral, “sociologias da vida quotidiana” (Weigert, 1981), têm contribuído bastante para superar as tradicionais dicotomias que se instalaram na ciência moderna, designadamente, a dicotomia entre factos e opiniões, à luz da qual os factos são considerados do domínio da ciência e as opiniões do domínio do profano. Em comum, estas teorias revelam o interesse pelo significado, pela produção da situação social e pela vida quotidiana. Quanto às diferenças, a fenomenologia interessa-se sobretudo pelo que pensam as pessoas e a etnometodologia ocupa-se essencialmente do que as pessoas fazem, isto é, das práticas mediante as quais as pessoas vivem a sua vida quotidiana. Tais diferenças acentuam-se no que diz respeito à metodologia. Enquanto que a sociologia fenomenológica tem sido em grande parte conceptual e teórica, a etnometodologia tem dado prioridade aos estudos empíricos, utilizando uma série de métodos, desde o trabalho de campo extensivo e intensivo, de observação directa e de observação participante, à análise documental.

Ao definir como objecto de estudo as práticas – os “etnométodos” – a etnometodologia abre o campo de análise, quer às grandes estruturas institucionais, quer às estruturas mais íntimas e pequenas. O interesse pelo mundo intersubjectivo da vida quotidiana permite o estudo dos contextos e das práticas sociais, seja à escala do indivíduo, seja à escala das burocracias, do capitalismo, da divisão do trabalho ou do sistema social. O seu estudo torna-se pertinente pela possibilidade de se constituírem como questões de pesquisa e não como fenómenos abstractos. Ao trabalhar com as práticas discursivas, a etnometodologia coloca-se, portanto, no espaço híbrido entre factos e opiniões. Os discursos não são considerados instrumentos cognitivos para a compreensão da realidade; a cognição da realidade é a própria realidade. Nesta perspectiva, o discurso é também uma prática social e uma questão nuclear da pesquisa.

## 2.2. Prioridade à descoberta do terreno

Este entendimento do discurso como prática social tem implicações metodológicas e pressupostos éticos que não podem ser escamoteados na actividade investigativa. A entrada para a pesquisa configura-se como uma problemática eminentemente política, privilegiando-se a análise das disputas e dos ajustamentos mútuos entre os actores sociais envolvidos, podendo estes ser apreendidos através do conceito de “lógicas de acção”. Estas não podem, contudo, ser entendidas como configurações abstractas e descontextualizadas. Por exemplo, quando as referências à lógica de mercado, à lógica industrial, à lógica doméstica, à lógica comunitária, etc., são feitas sem qualquer vinculação ao plano da acção e da interacção concretas, o uso do conceito de lógicas de acção pode induzir uma visão classificadora e “tipologizante” da “realidade” social.

Erhard Friedberg (1993) considera que as perspectivas tipologizantes induzem uma visão estática da realidade; levam a reificar um objecto de estudo em vez de o constituir através da própria pesquisa; postulam diferenças em vez de fazer delas um problema de pesquisa; induzem um esforço dedutivo que guia, preestrutura e, portanto, desviam o olhar; dão a impressão e o aspecto de um conhecimento, mas matam a imaginação, a curiosidade e a interrogação; fornecem falsas certezas e fazem crer que “se sabe do que se fala” simplesmente porque se conseguiu pôr um nome numa organização ou porque se julgou poder “arrumá-la”, no sentido literal do termo, acabando tal atitude por contaminar a postura de pesquisa. Diz o autor que, numa perspectiva classificadora e tipologizante, a questão que frequentemente se coloca não é “como funciona tal ou tal organização?”, mas “a que categoria pertence?”, e, deste modo, uma vez classificada, a realidade deixa de surpreender. Contra esta perspectiva tipologizante, Friedberg propõe uma postura de estudo clínico, a qual confere prioridade à descoberta do terreno e à sua estruturação sempre particular e contingente e ao desenvolvimento de modelos descritivos e interpretativos que se ajustem ao terreno.

Assim, ao invés de começar com tipologias ou com hipóteses predefinidas, tendo em vista a sua “verificação”, a investigação começa com o “silêncio” (Psathas, 1973). Deste modo, o trabalho de investigação faz apelo à

imersão no terreno, à participação do investigador no mundo de vida quotidiana dos actores, numa atitude de observação/escuta participante, e ao reconhecimento de que os seus discursos não são mais nem menos válidos e verdadeiros do que os discursos dos demais actores sociais envolvidos no processo de pesquisa. Enquanto que a “observação” tende a ser dirigida e unidireccional, a “escuta” subentende a troca de opiniões, a interacção e a conversação. Não se limitando, portanto, à observação de realidades e factos supostamente objectivos, a investigação pode produzir um “saber da escuta e da comunicação” (Rifai, 1996) e permitir apreender não apenas a versão oficial, mas sobretudo a “realidade não-documentada” (Ezpeleta e Rockwell, 1989:12) das práticas sociais.

Conferindo prioridade à descoberta do terreno, o processo de pesquisa torna-se, assim, uma acção comunicacional, pois o investigador não se assume como o fiel observador e descritor de uma realidade pretensamente objectiva; ele produz, também, um discurso que pode ser cruzado analiticamente com os discursos dos outros actores sociais. As notas de campo, por exemplo, são discursos do investigador, sujeitos, igualmente, ao escrutínio da análise, não podendo, por isso, ser encaradas como factos e provas objectivas inquestionáveis. As próprias crenças do investigador são submetidas ao escrutínio da análise pela confrontação constante e em directo com os contextos, os actores e as situações empíricas da acção social, o que configura o papel do investigador como aprendiz no terreno, pela via da observação e da escuta, da reflexividade e da imaginação sociológicas.

À luz desta prioridade, o estudo do terreno e da acção humana faz apelo a uma “sociologia do quotidiano” (Balandier, 1985) e a um “conhecimento do quotidiano” (Maffesoli, s/d). Na sua essência, trata-se de uma sociologia da cognição, dado que é a cognição que as pessoas têm da realidade que interessa à investigação, no pressuposto de que a realidade social não existe sem a cognição que as pessoas têm da mesma. Assim, o actor é encarado essencialmente como um autor social. Primeiro, porque ele não age apenas; ele autoriza-se, ou procura autorizar-se, pela argumentação; segundo, porque ele é também co-autor da sua própria vida e da realidade que o envolve, na medida em que participa da sua construção pela prática discursiva. São, portanto, as

lógicas argumentativas, através das quais o actor se constrói como autor, autorizando-se discursivamente na prática social, que interessam à pesquisa. Trata-se, em suma, de uma perspectiva epistemológica que se interessa mais pela experiência social e pelas diversas lógicas de acção e de justificação, pois o que está em causa é o enredo das práticas discursivas. É a intriga da acção. É o texto, a narrativa. Como tal, pode entender-se como uma “sociologia cognitiva” (Cicourel, 1979), uma “sociologia da tradução” (Callon, 1986; Latour, 1989), ou ainda como uma “sociologia da experiência” (Dubet, 1994).

Sendo igualmente um autor social, o investigador também se autoriza através das suas práticas discursivas. Contudo, no conjunto polifónico e polissémico das práticas discursivas, o investigador não é necessariamente o maestro. Ele assume essencialmente um papel de mediador e de tradutor das experiências, das linguagens e das justificações múltiplas dos actores sociais envolvidos no processo de pesquisa. E enquanto mediador e tradutor assume particular relevância a sua curiosidade epistemológica, no sentido expresso por Paulo Freire, isto é, a curiosidade entendida como inquietação indagadora que conduz à promoção da ingenuidade à criticidade (Freire, 1995; 1997).

Ao conferir-se prioridade à descoberta do terreno, mais relevante que a oposição epistemológica entre quantitativo e qualitativo, por exemplo, é, pois, a oposição entre “reducionismo” e “irreducionismo” (Derouet, dir., 2000). Este autor argumenta que a abordagem estatística clássica é reducionista, pois constrói as suas categorias num só mundo. Ao contrário, na perspectiva que defende, a investigação aceita seguir uma acção que se desenvolve em diversos mundos e tem como principal objectivo observar o trabalho de redução tal como é realizado pelos próprios actores. Isto implica dar prioridade à descoberta do terreno e aos sistemas de acção empíricos, no sentido da descoberta das singularidades, das contingências e das identidades e não no sentido da verificação, da medição e da prova. A Ciência convocada para o efeito constitui-se, pois, como uma ciência das singularidades e das especificidades e não como uma ciência positivista de leis gerais, de regularidades e de conhecimentos estabelecidos *a priori*. Trata-se, assim, de uma forma mais modesta, mas mais concreta, de aceder e produzir conhecimento.

Deste modo, assume-se igualmente um maior realismo da teoria. A emergência da ambiguidade, do aleatório, do fluído, do incerto, do plural, têm vindo a pôr em causa o estatuto de rigor e de verdade científica que esteve na génese da ciência moderna e se consolidou até aos nossos dias. Como diz Sousa Santos, “o rigor científico, porque fundado no rigor matemático, é um rigor que quantifica e que, ao quantificar, desqualifica, um rigor que, ao objectivar os fenómenos, os objectualiza e os degrada, que, ao caracterizar os fenómenos, os caricaturiza” (2000: 69). Portanto, ao conferir-se prioridade à descoberta do terreno, a pertinência da teoria já não decorre das leis substantivas que ela supostamente permitiria enunciar sobre a natureza das ordens locais que estuda, nem do eventual interesse das leis preditivas e ou prescritivas. Essa pertinência liga-se à sua capacidade de alimentar uma confrontação constante com o terreno. Neste sentido, a teoria tem uma validade e pertinência locais, tornando-se concreta apenas quando relacionada com uma situação empírica. Por essa razão, os conhecimentos produzidos pela investigação não são aplicáveis, mas utilizáveis (Friedberg, 1993). Não são aplicáveis, pois não têm validade externa, o que impede a sua transferência e aplicação noutra contexto. Em contrapartida, são utilizáveis pelos actores sociais envolvidos no processo de pesquisa.

Trata-se, portanto, de uma “teoria local” (Schibeci e Grundy, 1987), cuja aplicação está limitada a um dado meio e, embora os saberes que ela produz possam ter algum grau de generalização, não se lhes pode atribuir senão uma validade local. Como diz Sousa Santos, a ciência, sendo “assumidamente analógica, é também assumidamente tradutora, ou seja, incentiva os conceitos e as teorias desenvolvidas localmente a emigrarem para outros lugares cognitivos, de modo a poderem ser utilizados fora do seu contexto de origem” (Santos, 1988: 48). Ora, esta possibilidade de emigração para outros lugares cognitivos constitui uma forma de generalização dos resultados de uma investigação, não no sentido positivista de formulação de leis gerais, mas no sentido da “transferabilidade” (Lincoln e Guba, 2000), isto é, da potencial apropriação dos resultados da investigação por actores situados noutros contextos e pela utilização desses resultados como “hipóteses de trabalho” para

outros estudos, não deixando, porém, de considerar-se a sua validade local e contextual.

Postula-se, portanto, uma revalorização de uma ciência crítica que se constitui como uma ciência prudente e uma ecociência construída na acção comunicacional (Correia, 1994). Como diz este autor, importa revalorizar esta dimensão crítica da ciência, pois, “para além de possibilitar a produção de alguns artefactos tecnológicos, é também uma ciência da crítica da tecnologização socialmente incontrolada; é uma ciência prudente que se reconhece na sua historicidade e que ao reconhecer os limites da sua racionalidade reconhece as potencialidades de outras racionalidades; é, em suma, também, uma ecociência construída na acção comunicacional entre o natural e o social, entre o saber sábio e o saber profano, entre o sujeito e o objecto” (1994: 27). Nesta perspectiva, a verdade científica tende a ser substituída pela veracidade, pois o que está em causa já não é a coerência entre factos e opiniões, isto é, entre uma realidade pretensamente objectiva e os “discursos” produzidos sobre ela, mas a procura de uma congruência entre os discursos e a sua utilização social (Correia, 1996b).

À luz dos paradigmas interpretativo e crítico, cujas bases epistemológicas se constróem na crítica ao paradigma positivista, a pertinência da investigação tende, assim, a ser aferida por critérios de cientificidade e por critérios de pertinência social (Canário, 1995a). Erhard Friedberg (1993) diz mesmo que os únicos critérios de julgamento e de avaliação dos resultados de uma pesquisa são a plausibilidade, o interesse e a pertinência que lhes são reconhecidos pelos leitores-utilizadores desse resultados. E estes leitores-utilizadores são de duas espécies: a comunidade dos pares, a quem cabe a avaliação e a utilização académicas, e os “não-cientistas” envolvidos directa ou indirectamente na pesquisa. Ora, este último grupo tende muitas vezes a ser esquecido, devido a uma visão puramente académica da investigação, quando, na realidade, se trata de um grupo essencial, sobretudo quando nos colocamos numa perspectiva de investigação participante, colaborativa e emancipatória.

Neste sentido, Rui Canário distingue duas lógicas em que a educação pode ser encarada: uma “lógica gestionária” e uma “lógica de pertinência” (Canário, 2000b). Numa lógica gestionária a educação é encarada de uma

forma instrumental e subordinada a critérios mercantis, o que leva a enfatizar a sua contribuição para o processo de “modernização” através de níveis acrescidos de “eficácia” e de “qualidade”. Na óptica da lógica da pertinência, a educação é vista, sobretudo, pelo ângulo da legitimidade e da construção do sentido das situações educativas, bem como da sua contribuição para dinâmicas emancipatórias e transformadoras da realidade social, recolocando o debate sobre a sociedade e a educação no plano dos fins e não dos meios, ou seja, no centro do debate filosófico e político.

Encontramo-nos, pois, perante uma condição fundamental da produção do conhecimento científico: o estatuto do saber e da sua utilização. Isto porque estão em causa, como em todas as formas de interacção humana, relações de poder. Nesta medida, é necessário colocar a questão de que conhecimento se trata, para quem e em que contexto (Morrow e Torres, 1998). Neste sentido, como afirma Jobert (1988), não é possível separar os lugares de produção dos saberes dos lugares da sua utilização social e, como tal, uma questão essencial que se coloca à investigação é a de saber a quem se destina e a quem serve esse conhecimento. A produção do conhecimento é inseparável da sua divulgação, na medida em que esta é equivalente a uma acção comunicacional. O trabalho de investigação não visa, portanto, a prescrição de um conhecimento produzido, mas a produção de um conhecimento compreensível e partilhado que assim se transforma potencialmente num saber reflexivo, crítico e emancipatório. Deste modo, o acto de restituição do estudo aos actores é um acto de validação, mas, sobretudo, uma acção potencialmente emancipatória e transformante da sua realidade.

Todavia, como salientam Correia e Stoer (1995), as transformações ocorridas no campo pedagógico em Portugal, a partir da segunda metade da década de 80, têm gerado solicitações sociais ambíguas ao campo da investigação, o que tem gerado tendências diversas relativamente à sua produção e utilização. Enquanto que, por um lado, a investigação é conceptualizada como uma instância susceptível de contribuir para que os agentes educativos se reapropriem do sentido das suas práticas; por outro lado, é atribuída à investigação uma função de legitimação e ou apoio às macro-decisões educativas. Estas tendências para a instrumentalização da

investigação, que pressionam no sentido da apropriação normativa e retórica dos saberes por ela produzidos, ao colocarem a investigação ao serviço do funcionamento do sistema e da legitimação das decisões de política educativa “constitui um obstáculo à génese de uma investigação qualificada e alternativa” (Nóvoa, 1991: 41). Elas ocorrem num contexto de crise de legitimidade estatal para conduzir os processos reformadores, fenómeno de que os decisores políticos estão conscientes e que muito naturalmente procuram inverter. Por isso, como explica António Nóvoa, estes procuram dotar-se, para além dos discursos retóricos, de “fontes suplementares de legitimidade, nomeadamente através da utilização de especialistas e do seu prestígio e credibilidade científica; da invocação dos princípios da racionalidade organizacional, no quadro de uma espécie de consensualismo tecnocrático; do apelo a uma participação alargada e ao empenhamento colectivo dos diferentes actores sociais” (Nóvoa, id., ib: 60).

Estes são alguns dos problemas da investigação, no contexto de crise de legitimidade das políticas e das reformas educativas do Estado: as pressões instrumentalizadoras; as tendências para a apropriação normativa dos saberes produzidos; a procura de consensos e de outros artifícios legitimadores; a utilização de uma retórica apelativa de participação e empenhamento e a produção de narrativas racionalizadoras (Lima, 1994b). Acresce que mesmo a investigação produzida noutros registos, rejeitando o papel de suporte ao funcionamento e à legitimação do sistema, tende a ser apropriada pelas instâncias de decisão. Os próprios modelos analíticos e interpretativos tendem a ser transformados em prescrições racionais da actividade educativa. Por outro lado, alguns trabalhos excessivamente críticos do modo de funcionamento das organizações e instituições educativas podem transformar-se em obstáculos à acção comunicacional entre o investigador e os demais actores envolvidos nos processos de investigação. Torna-se, assim, necessário um reposicionamento crítico baseado numa outra dualidade que não a determinação/contingência ou estrutura/acção: uma dualidade entre a “acção conformista” e a “acção rebelde” (Santos, 2000).

Este reposicionamento epistemológico exige a reinscrição da crítica nos dispositivos locais e nos meandros da vida quotidiana de onde foi pouco a

pouco afastada. Como diz Paulo Freire, na sua obra intitulada “pedagogia da autonomia”, “não é na resignação mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos” (Freire, 1997: 87). Ora, esta perspectiva implica a mudança de um registo da adaptabilidade para um registo da acção e da comunicação; registo este que é, como considera Correia (1996a), simultaneamente estratégico – porque conduz à acção – e comunicacional – porque se constrói na intercompreensão imprescindível à acção. Neste registo, o próprio trabalho do investigador é também uma actividade comunicacional realizada em interacção com os actores no terreno da acção. O conhecimento assim produzido é um “conhecimento-emancipação”, na medida em que não aspira a uma grande teoria, mas antes a “uma teoria da tradução que sirva de suporte epistemológico às práticas emancipatórias” (Santos, 2000: 30).

Defende-se, em síntese, que tal reposicionamento faz apelo a um “paradigma da complexidade” (Morin, 1990, 1999). Como explica Edgar Morin, a ciência ocidental desenvolveu-se até ao início do século XX baseando-se na eliminação positivista do sujeito a partir da ideia de que os objectos, existindo independentemente do sujeito, podiam ser observados e explicados enquanto tais. A ideia de um universo de factos objectivos, depurados de todos os juízos de valores, de todas as deformações subjectivas, graças ao método experimental e aos procedimentos de verificação, permitiu o desenvolvimento prodigioso da ciência moderna. À luz de um “paradigma da simplicidade”, o ideal do conhecimento científico que vigorou até ao início do século XX mas que se mantém ainda hoje muito presente em diversos espíritos científicos, é revelar, por detrás da aparente confusão dos fenómenos, as leis simples que os regem, a ordem que os determina. Revelando uma obsessão pela simplicidade, o objectivo que este tipo de conhecimento tem em vista é alcançar verdades simples através de quatro grandes meios: o princípio da ordem (o determinismo e a repetição); o princípio da separação (a separação das matérias umas das outras e o objecto conhecido do sujeito que conhece, conduzindo ao princípio da especialização); o princípio da redução (baseado na ideia de que o conhecimento de unidades elementares permite conhecer os conjuntos de que são componentes) e, finalmente, o princípio da causalidade linear. O desafio da “complexidade” resulta, pois do facto, como assinala Morin, de que cada um

destes princípios ficou abalado e foi mesmo posto em causa no decurso de diversos desenvolvimentos científicos do século XX. Tal não significa que a desordem tenha ocupado o lugar da ordem. O que significa é que é necessário considerar o “jogo dialógico” entre a ordem, a desordem e a organização.

Sobre a segunda metade do século XX e tendo como referência o campo educativo, Correia (2001a) argumenta que ela foi dominada por dois paradigmas, operando ambos por simplificação: o “paradigma do olhar distanciado” e o “paradigma do olhar próximo”. À luz do “paradigma do olhar distante”, que dominou até finais dos anos 70, o que é valorizado são os “macroactores”, as regularidades estatísticas observáveis e o pensamento classificatório. O Estado é o referencial e a responsabilidade social é imputada ao sistema educativo na sua globalidade. O privilégio conferido por este paradigma ao conhecimento “descritivo” e “neutral” procurou fundamentar a sua superioridade cognitiva opondo-se sistematicamente ao senso comum e às opiniões educativas. Este tipo de conhecimento transformou-se, neste contexto, no “símbolo de distinção da cientificidade educativa, quer da que se desenvolveu na lógica da consagração e da legitimação política, quer da que se ocupou da crítica e da denúncia” (id., ib.: 25). Na segunda metade da década de 80 e particularmente durante toda a década de 90, desenvolveu-se outro paradigma – o “paradigma do olhar próximo” – com base na crítica à burocracia do Estado e na proclamação da autonomia dos actores. Operou-se, assim, uma mudança de escala da investigação, traduzida pelo “regresso ao sujeito” e ao micro-social, por uma mitificação do “olhar próximo”, com reflexos no surgimento de concepções moralistas da investigação implicada e compreensiva, e por uma invasão retórica dos temas da diversidade, autonomia, flexibilidade, trabalho por projectos, integração em rede, mudança e adaptação.

Embora muito diferentes, estes dois paradigmas baseiam-se, em comum, no pressuposto de que a investigação deve promover a simplificação, isto é, produzir enunciados factuais legítimos sobre a realidade. Assim, tendem ambos a naturalizar um conjunto de instrumentos cognitivos que levam a confundir o educativo com o escolar e a admitir que a escola, apesar das críticas que podem ser feitas ao seu funcionamento, constitui um “bem comum” que não

carece de justificação, sendo apenas discutidas as modalidades mais eficazes e ou democráticas de acesso a esse bem comum. J. A. Correia propõe, por isso, um paradigma alternativo, que consideramos que pode sustentar o trabalho que estamos a desenvolver – o “paradigma da controvérsia”: “Este paradigma alternativo, que define também os contornos paradigmáticos da postura ética e política de uma cientificidade atenta ao agir comunicacional, não se constrói (...) em torno de uma epistemologia da observação, seja ela uma epistemologia do olhar distante e neutral ou a de um olhar próximo e implicado, mas antes em torno de uma epistemologia da escuta, onde as problemáticas da explicação e/ou da implicação se subordinam à problemática da replicação e da objecção” (id., ib: 33). Tal perspectiva, ao considerar a objecção, a controvérsia, o conflito como elementos essenciais de análise, permite superar uma tendência que aparentemente se tem vindo a instalar nas lógicas das políticas sociais públicas e da acção local, designadamente, nos campos da educação e do serviço social, com base na ideia de que o “local” é o espaço da redenção, onde o “acordo” e o “bem comum” são consensualmente alcançados pelos actores locais “autónomos”, através de modalidades “flexíveis” de trabalho em “parceria”, em “rede” e em “projecto”.

Na secção seguinte daremos continuidade a este trabalho de elucidação das perspectivas epistemo-metodológicas que o orientam. Enquanto que nesta se focou especialmente o posicionamento epistemológico, a seguir procuraremos apresentar e fundamentar as opções e as condições metodológicas em que a investigação empírica foi realizada. Faremos uma breve caracterização do contexto onde decorre o estudo – o concelho de Paredes de Coura –, descreveremos a forma de acesso ao terreno, o dispositivo metodológico utilizado para a recolha, análise e interpretação dos dados e, finalmente, definiremos os dois “pontos de entrada” a partir dos quais se desenvolve o trabalho de pesquisa.

### **3. O contexto e a metodologia do estudo**

O concelho de Paredes de Coura é o contexto onde se desenvolve o trabalho de pesquisa empírica e o método utilizado é o estudo de caso

etnográfico. Não se trata de um estudo sobre o concelho, enquanto unidade geográfica e administrativa, mas sim de um estudo de dinâmicas sociais que nele se têm ancorado e desenvolvido ao longo das duas últimas décadas. Tal não significa que se tenha a pretensão de estudar todas as dimensões – económica, social, cultural, política – da dinâmica local. O concelho constitui-se como o contexto ou a plataforma de estudo das dinâmicas socioeducativas, sendo definidos, através de um processo de delimitação, dois “pontos de entrada” para o desenvolvimento do mesmo. O primeiro diz respeito às dinâmicas de “animação infantil e comunitária” que tiveram início nos anos 80 a partir do “Projecto OUSAM” e o segundo às dinâmicas de “reordenamento da rede escolar” que tiveram início nos anos 90 a partir de um Projecto que começou por envolver o Centro de Formação das Escolas de Paredes de Coura e os professores, passando depois a ser conduzido e posto em prática pelo Município.

A escolha deste “caso” não foi norteadada por um interesse pela representatividade e pela generalização; não foi aleatória, nem obedeceu a uma situação típica. Decorreu de estudos anteriores realizados pelo autor, no mesmo concelho, que tiveram como foco de estudo o Centro de Formação de Associação de Escolas (Ferreira, 1998a). Quanto aos referidos “pontos de entrada”, eles foram sugeridos igualmente pelo contexto e pelos trabalhos de investigação anteriores. Portanto, o caso foi escolhido deliberadamente, com base quer no conhecimento anteriormente produzido quer na possibilidade de acesso ao terreno que a realização desses estudos permitiu.

### **3.1. O método: o estudo de caso etnográfico**

Muito utilizado no âmbito das Ciências Sociais, o método de estudo de casos tem sido adoptado para estudar uma pessoa (designadamente através das “histórias de vida”), um acontecimento, uma organização, uma instituição, uma associação, um grupo social, uma sociedade nacional, um processo ou dinâmica social. A literatura tem apresentado diversos contributos e perspectivas sobre este método, podendo referir-se, entre outras, as obras de Gomm, Hammersley e Foster (2000), de Yin (1994) e de Stake (1995) e, em

particular, no campo da educação, as de Stenhouse (1988), de Merriam (1988) e de Bassey (1999). O “estudo de caso” consiste, pois, no estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular (Stake, 1995), dando expressão a uma ciência do singular e do concreto. Como diz Erickson (1986), embora a descoberta de princípios universais da vida social não seja impossível, a manifestação desses princípios num dado meio é única, pelo que, a sua descoberta só se poderá fazer após um estudo pormenorizado de casos particulares. O interesse do estudo de caso, incide, portanto, naquilo que ele tem de único, de particular e, mesmo que posteriormente se venham a verificar certas semelhanças com outros casos ou situações, o propósito do estudo de caso é analisar e compreender algo singular, que tenha um valor em si mesmo.

Embora haja uma grande convergência de perspectivas, o método de estudo de caso pode adoptar distintas orientações, podendo, por exemplo, privilegiar mais a investigação qualitativa ou quantitativa ou ainda combinar as duas. No que concerne ao presente trabalho, adoptam-se os pressupostos e orientações da investigação qualitativa e da etnografia, configurando um estudo de caso etnográfico. Neste sentido, o estudo de caso baseia-se essencialmente na “pesquisa de terreno” e o seu interesse reside naquilo que ele tem de único, de particular, e na possibilidade de através dele se produzir um conhecimento mais intensivo e aprofundado “não numa faceta isolada, mas num tecido espesso de dimensões articuladas do social” (Costa, 1986: 137). Em termos de estratégias e procedimentos de investigação, este método implica frequentemente o uso combinado da observação participante, das entrevistas em profundidade, não estruturadas ou semi-estruturadas, e da análise documental, tendo em vista o estudo das situações sociais do ponto de vista dos participantes. Entre as características deste método podem destacar-se as seguintes: visam a descoberta, enfatizam a interpretação em contexto, procuram descrever a realidade de forma completa e profunda, usam uma variedade de fontes de informação, revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas, procuram representar os diferentes e às vezes conflituais pontos de vista presentes numa situação social e utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa (Ludke e André, 1986).

Enquanto que alguns autores se referem à etnografia como uma categoria particular da investigação qualitativa, outros utilizam-na de forma mais genérica e até como sinónimo de investigação qualitativa. Tendencialmente, no entanto, a designação “investigação qualitativa” é usada de um modo mais abrangente (Denzin e Lincoln, 1994) e a designação “etnografia” num sentido mais específico (Atkinson *et al.*, 2001), representando neste caso uma orientação que assenta essencialmente no trabalho de terreno, de observação participante. A literatura sobre a investigação etnográfica é abundante, podendo referir-se, em particular, no campo educacional, as obras de Woods (1987), Goetz e LeCompte (1988) e Delamont (2001). Numa obra dedicada à investigação qualitativa, Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1994) estabelecem uma distinção entre investigação qualitativa e quantitativa, referindo-se ao “contexto da descoberta” em que tendencialmente se situa a investigação qualitativa e ao “contexto da prova” em que tendencialmente se apoia a investigação quantitativa. No caso da investigação quantitativa, as hipóteses, as variáveis e o projecto de pesquisa são previamente definidos, baseando-se o valor da prova no controlo das variáveis em estudo. Inversamente, no caso da investigação qualitativa as questões, as hipóteses, as variáveis ou as categorias de observação não estão, de uma maneira geral, totalmente formuladas ou predeterminadas no início de uma pesquisa. Em conformidade com os seus postulados ontológicos, a investigação qualitativa dá relevo, portanto, ao contexto da descoberta antes e durante a recolha de dados.

A investigação qualitativa e a etnografia fazem parte de um conjunto de abordagens compreensivas ou interpretativas, que se diferenciam do paradigma positivista. Enquanto que no paradigma positivista a investigação pressupõe uma padronização, o paradigma interpretativo reconhece e procura desvendar a variabilidade oculta pela uniformidade oficial, superficial e aparente. No caso do paradigma positivista, o objecto da investigação é o comportamento observável; no caso do paradigma interpretativo é a acção e o significado. Como diz Erickson (1986), é a relação entre as perspectivas dos actores e as condições ecológicas da acção na qual eles se encontram implicados que constituem a preocupação essencial da investigação. À luz

destas abordagens, a melhor porta de entrada para as realidades humanas e para o estudo das práticas sociais são, portanto, as interpretações e as justificações dos actores sobre essas mesmas práticas. As subjectividades constituem, assim, um elemento essencial da pesquisa, fazendo apelo a uma “viagem pela interioridade dos actores envolvidos” (Friedberg, 1993: 293).

Podemos dizer que o que distingue mais especificamente a etnografia de outras práticas de investigação é a “descrição densa” (Geertz, 1973) ou a “análise narrativa” Becker (1992). Segundo Geertz, a prática da etnografia tem a ver principalmente com a possibilidade de se proceder à “descrição densa” e com o tipo de esforço intelectual que ela representa. Embora a teoria tenha lugar no estudo de caso etnográfico, ela assume um papel diferente do que assume no paradigma positivista. A tarefa essencial da construção teórica não é codificar regularidades abstractas, mas tornar possíveis descrições minuciosas, isto é, não tem em vista generalizar através dos casos, mas generalizar dentro deles. Em suma, o objectivo é tirar grandes conclusões a partir de factos pequenos mas densamente entrelaçados. Becker argumenta que a prática da etnografia representa essencialmente uma “análise narrativa”. Este autor dá ênfase ao “processo” e à correspondente dimensão temporal e, como tal, o analista da narrativa tem uma “história” para contar. Neste sentido, o resultado de um trabalho de pesquisa etnográfica é essencialmente uma história.

A etnografia pode ser definida, portanto, como uma sociologia da vida quotidiana. Uma das características principais do estudo de caso de orientação etnográfica tem a ver com o facto de implicar a presença prolongada do investigador nos contextos sociais em estudo e o contacto directo, em primeira mão, com as pessoas, as situações, os acontecimentos. Há quem se refira a estas práticas de pesquisa como métodos e também como estilos de investigação, pois a etnografia é tanto uma ciência como uma arte (Woods, 1987; Wolcott, 1995; Stake, 1995). É uma arte, na medida em que o rigor não é sinónimo de objectividade, neutralidade e distanciamento, conforme eram definidos pelas ciências ditas exactas. A sociabilidade e a familiaridade são também condições da realização deste tipo de investigação que, ao implicar a presença prolongada do investigador no terreno da pesquisa, envolve diversas

situações de interacção, faz apelo a uma atitude empática, de abertura aos pontos de vista dos outros, e a uma grande sensibilidade em relação ao contexto.

É, pois, importante salientar que embora algumas das características que permitem distinguir o método de estudo de caso etnográfico de outros métodos de investigação decorra do facto de envolver um conjunto específico de técnicas, estratégias e procedimentos, as maiores diferenças são de ordem paradigmática. Contrariamente ao paradigma positivista em que assenta a investigação do tipo estatístico-experimental, o paradigma interpretativo em que se insere o estudo de caso etnográfico não tem em vista a verificação de regularidades, mas a análise de singularidades. Por outro lado, enquanto que o paradigma positivista postula a distinção entre o sujeito e o objecto de conhecimento, o paradigma interpretativo postula a interdependência do sujeito e do objecto, através de um trabalho de interacção entre o investigador e os demais actores sociais. Tendo em conta estas especificidades, o “estudo de caso” é por vezes referido não como um simples método mas como um distinto paradigma de investigação, considerando o contraste entre o positivismo, por um lado, e o interpretativismo, por outro.

Sobre esta dimensão interpretativa da investigação, Sarmiento afirma que o estudo da acção em contexto organizacional é sempre um “estudo interpretativo de uma acção interpretada pelos actores” (Sarmiento, 2000: 242). No mesmo sentido, Santos Silva (1994) argumenta que esta dimensão interpretativa permite combinar procedimentos de explicação de procedimentos e de compreensão das condutas, definindo-se, pois, como uma espécie de “tradução”. Situando-se “do ponto de vista dos actores”, a investigação focaliza essencialmente as suas práticas e o significado que atribuem às situações, aos acontecimentos, aos diversos fenómenos sociais. O que distingue mais caracteristicamente a abordagem interpretativa é, pois, situar-se “do ponto de vista do actor”, por contraste com o “ponto de vista do sistema” perseguido pelas tradições funcionalistas e estruturalistas” (Silva, 1994: 88). O estudo de caso é, pois, na sua essência, um método de interpretação. O objectivo principal é estudar as situações sociais do ponto de vista dos participantes, colocando-se a ênfase no modo como a acção e o significado são construídos.

Nos estudos de orientação estatístico-experimental, baseados em estratégias de investigação hipotético-dedutivas, são três os critérios principais para a aferição da cientificidade de um trabalho de investigação: a fiabilidade, a validade e a generabilidade. Contudo, estes critérios e, de um modo geral, a terminologia construída no quadro do paradigma positivista, revelam bastantes limitações e são inadequados para orientar e avaliar os estudos realizados à luz de outros paradigmas, designadamente, dos paradigmas interpretativo e crítico. Alguns autores têm procurado definir outros critérios, embora, por vezes, ao tentarem estabelecer critérios paralelos ou equivalentes, acabam por ficar reféns da terminologia positivista e da sua obsessão pela standardização. Outros têm sugerido critérios específicos, como a “verosimilhança”, a “plausibilidade”, a “veracidade”, a “credibilidade”, a “autenticidade”, a “saturação”, a “pertinência”, a “perspicácia”, a “transferabilidade”, entre outros. Os diversos autores partilham, no entanto, a ideia de que os “filtros” do paradigma positivista não permitem aferir o estatuto de cientificidade do trabalho etnográfico. Um dos critérios que mais tem sido discutido, neste debate epistemo-metodológico, é o da “generalização”. Lincoln e Guba (2000) são peremptórios ao afirmarem que “a única generalização é: não há generalização”. Porém, entendendo a generalização num sentido diferente do registo positivista, estes e outros autores consideram que a experiência vicária e a descrição densa que o estudo de casos etnográficos proporciona, assim como a possibilidade de produzir “hipóteses de trabalho” que possam ser usadas em casos similares, podem ser consideradas a base da “generalização naturalística” ou da “transferabilidade” (Stake, 1994, 1995; Lincoln e Guba, 2000).

No que concerne ao trabalho que desenvolvemos no concelho de Paredes de Coura, o método utilizado é o estudo de caso, adoptando-se os pressupostos e as orientações da investigação qualitativa de inspiração etnográfica. A ligação do investigador ao contexto decorreu, na sua globalidade, durante quase uma década. Relativamente ao primeiro “ponto de entrada”, o estudo desenvolveu-se a partir de uma Instituição Particular de Solidariedade Social – o OUSAM; quanto ao segundo, desenvolveu-se em torno de uma pluralidade de actores individuais e colectivos, como o Centro de

Formação das Escolas de Paredes de Coura e o seu director, a Câmara Municipal, grupos de professores em formação, o agrupamento de escolas “Território Educativo de Coura”, entre outros. Porém, em ambas as situações não foi uma “entidade” que se pretendeu estudar, mas antes a rede de relações que se tece num determinado contexto e que se consubstancia como um processo ou dinâmica social. O que consubstancia o caso como unidade de análise é, pois, o território ou espaço social concelhio e, se bem que cada um dos referidos “pontos de entrada” possa ser definido como um caso diferente, ambos se desenvolvem em torno de um conjunto de actores, de relações e interacções ancorados num território e ambos concorrem para a análise e interpretação das diversas lógicas de acção e para a compreensão holística, e ao mesmo tempo heterogénea, do local como um universo compósito.

Embora tratando-se de um estudo de caso, tal não significa que se tenham erguido barreiras em torno do mesmo, pois a investigação reveste-se de grande transversalidade. Sendo considerado um caso, não o é em sentido restrito, pois ele é atravessado por múltiplos contextos e mundos de vida, quer na perspectiva sincrónica, quer na perspectiva diacrónica. A própria biografia das pessoas envolvidas no processo de pesquisa é assumida como uma componente essencial da investigação, a qual remete para outros mundos de vida e, como tal, para outros casos. A actividade do investigador caracteriza-se, igualmente, por uma grande transversalidade. Trata-se de uma pesquisa do tipo etnográfico, que exige a presença directa e prolongada do investigador no próprio terreno da pesquisa, mas essa presença não se limita ao espaço físico do concelho. No decorrer do processo de pesquisa, que durou vários anos, o investigador contactou com muitos outros casos, realizando frequentemente o cotejo com o caso e com os fenómenos específicos em estudo. O estudo de caso integra, portanto, elementos endógenos e exógenos – o “exterior” está também “dentro” do caso e “interior” está também “fora” do caso. Assim, ao mesmo tempo que é permitida uma compreensão aprofundada do caso em estudo, é permitida, também, alguma comparação entre casos similares. Considerando-se esta transversalidade metodológica, é possível estabelecer, portanto, cotejos e comparações com outros casos. Deste modo, embora o estudo de caso não tenha como propósito generalizar as suas conclusões, pois

as dinâmicas sociais analisadas são singulares e específicas, é possível, no entanto, estabelecer analogias, encontrar semelhanças e diferenças, suscitar outros problemas para reflexão e investigação a partir do caso.

Dada a importância que se atribuiu à participação do investigador no contexto em estudo, trata-se de um estudo de caso de “pesquisa participante”. Com esta designação procura-se dar conta, com maior clareza, da atitude participativa e não meramente contemplativa do investigador e da sua intenção de realizar um trabalho com os actores e não apenas sobre os actores. Na modalidade da pesquisa participante, a pesquisa e a participação são os elementos centrais, mas há um terceiro que é também constitutivo, de forma explícita ou implícita – é o elemento político (Ezpeleta e Rochwell, 1989). Da conjugação destes três elementos, estas autoras distinguem quatro tipos de abordagens: o primeiro destaca a pesquisa como elemento central e designa-se normalmente por pesquisa-acção; o segundo confere um lugar preponderante à participação e refere-se à pesquisa como o uso de técnicas de colheita e sistematização de dados; o terceiro coloca no centro o trabalho político, de modo que a pesquisa pode ser secundária ou não, mas a participação deriva de algum tipo de organização ou projecto político imediato; finalmente, o quarto tipo procura estabelecer um equilíbrio entre a pesquisa e a participação. Neste caso, o elemento político está presente numa linguagem crítica capaz de analisar e desocultar a genealogia e a ambiguidade dos conceitos e de realizar uma crítica constante ao paradigma positivista. A utilização articulada da pesquisa e da participação permite, igualmente, operar frequentes mudanças de escalas ou a transposição de categorias estruturais (sistema social, classe, reprodução) para a análise de situações particulares e específicas.

Estas autoras dedicam maior atenção ao problema da relação entre a pesquisa participante e a construção teórica, considerando que este problema tem sido aquele que menos tem suscitado a atenção no debate sobre estas modalidades de pesquisa. A etnografia, por exemplo, entrou no campo educacional associada à ideia de que se tratava de uma técnica de colheita de dados, o que fez com que a discussão à sua volta se tenha realizado muitas vezes em termos positivistas, destacando as questões da validade,

representatividade e objectividade. No entanto, na etnografia a união entre a pesquisa empírica e o processo de construção teórica dá-se de um modo particular, pois “a etnografia, como procedimento de pesquisa, não requer a definição inicial de um modelo teórico acabado que funcione como um “marco”, ou seja, que delimite o processo de observação, exigência, por exemplo, das pesquisas quantitativas e experimentais, nas quais a ‘operacionalização’ de variáveis é necessária. Dado o vínculo estreito entre observação e análise, a definição de categorias teóricas de diferentes níveis vai-se construindo no processo de pesquisa etnográfica” (id., ib.: 49).

Trata-se, pois, de uma perspectiva que não requer, como poderia pensar-se, que todo o estudo seja “macro” e cubra a “totalidade social”, o que invalidaria em princípio qualquer estudo etnográfico. O importante é interpretar o fenómeno estudado a partir das suas relações com o contexto social mais amplo e não apenas em função das suas relações internas. Metodologicamente, isto implica, por um lado, complementar a informação de campo com informação relativa a outras ordens sociais (por exemplo, ao nível do Estado, das estruturas administrativas, das políticas sociais públicas) e, por outro, procurar interpretações e explicações a partir de elementos externos à situação particular. Neste sentido, a teoria e a empiria interpelam-se mutuamente, de uma maneira mais explícita ou implícita, ao longo de todo o trabalho, e este termina, após a apresentação do estudo empírico, com uma re-problematização que ajude a interpretar, compreender e explicar não apenas as dinâmicas locais, como também as transformações operadas ao longo das três últimas décadas.

### **3.2. O dispositivo de colheita e análise de dados**

Para além de outros aspectos já referidos, o método de estudo de caso etnográfico difere e, até, contrasta com outros no que concerne ao tipo de dados que são recolhidos e ao modo como são analisados. Frequentemente, este método implica a colheita de dados não estruturados e a análise qualitativa dos mesmos. É o caso do presente trabalho de investigação. O dispositivo de recolha, análise e interpretação dos dados não se situa no

registo da tecnicidade ou da factualidade, mas no registo do sentido e da tradutibilidade. Ele constitui-se, em grande medida, como uma arte, um trabalho de recriação, de bricolage ou de “artesanato interpretativo” (Bogdan e Biklen, 1994: 260). A análise do conteúdo dos discursos não visa a sua restituição objectiva, mas a sua tradução. Como diz Sousa Santos, “cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua em que é perguntada” (1988: 48), tornando-se, assim, necessário que o investigador domine as duas línguas – a língua da produção e a língua da interpretação da narrativa. O investigador constitui-se, assim, como um intérprete e um tradutor das justificações múltiplas dos actores sociais. Neste sentido, as categorias ou temas encontrados para a análise são sugeridos pelo contexto e pelo texto e não a pretexto de objectivos e temas pré-definidos e de hipóteses para confirmar ou infirmar.

O analista é, como tal, comparável a uma esponja durante a sua fase de trabalho de campo (Friedberg, 1993), configurando-se os dados, simultaneamente, como as provas e as pistas da pesquisa (Bogdan e Biklen, 1994: 149). Este tipo de dispositivo de colheita e análise de dados não é, portanto, meramente instrumental. Com a realização das entrevistas, por exemplo, não se pretendeu apenas obter informações dos actores, mas sobretudo a reflexão e justificação sobre as suas acções. No processo de pesquisa, que se pretendeu colaborativa, as entrevistas funcionaram como dispositivos de conversação, de escuta e de reflexividade, isto é, como instâncias através das quais os actores constroem e organizam discursivamente a realidade social e a sua própria biografia e experiência.

Tratando-se de um estudo de caso de orientação etnográfica, o processo de pesquisa baseou-se, essencialmente, em notas de campo detalhadas, com componentes descritivas e reflexivas (Bogdan e Biklen, 1994), de modo a permitir a “descrição densa” e a interpretação das dinâmicas sociais em estudo. Na componente descritiva das notas de campo, a principal preocupação do investigador é a de captar uma imagem por palavras do local, das pessoas, das acções e conversas observadas. A componente reflexiva é aquela que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações e também a que permite estabelecer a interpelação permanente

entre a teoria e a empiria. No mesmo sentido, Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1994) esclarecem que no processo de pesquisa o investigador recolhe dois tipos de dados: os dados registados nas “notas de trabalho de campo” são do tipo da descrição narrativa e aqueles que o investigador anota no seu “diário de bordo” pertencem ao tipo da compreensão, pois que fazem apelo à sua própria subjectividade.

Embora na investigação qualitativa do tipo etnográfico o investigador possa utilizar formas diversas de recolha de dados – por observação directa, pela análise documental, pela entrevista aberta ou de estrutura flexível, etc. – todos os dados recolhidos durante o estudo podem ser considerados notas de campo, sejam as próprias notas recolhidas por observação, sejam as transcrições das entrevistas, os documentos, as estatísticas oficiais ou outro material empírico. As notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan e Biklen, 1994: 150). No caso concreto da presente investigação foi constituído um diário de campo com base em notas de campo produzidas pelo investigador em diversas situações de observação participante, em entrevistas informais e semi-estruturadas, realizadas no próprio terreno pelo investigador, e em documentos produzidos pelos próprios actores no âmbito das dinâmicas sociais em que têm estado envolvidos.

Não obstante a diversidade de meios de recolha de dados, o principal instrumento de pesquisa é a observação participante. Quer os registos de observação, quer as entrevistas, quer outros materiais de pesquisa podem ser considerados, na investigação etnográfica, formas de observação participante. Aliás, como postulam Hammersley e Atkinson (1983), toda a investigação social é fundada na capacidade humana para a observação participante, na medida em que fazemos parte do mundo social que observamos. Tratando-se de um processo de implicação do investigador, podemos dizer, de acordo com Telmo Caria (2000), que no nosso trabalho se procurou fazer dessa implicação um acto de convocação dos grupos sociais em estudo a pensarem-se como sujeitos de pleno direito, de modo a evitar correr o risco etnocêntrico de condicionarmos a nossa análise apenas

aos nossos valores ou aos valores daqueles que estão mais próximos da nossa ideologia. O processo de implicação do investigador é, pois, uma forma de compreensão do mundo e de si próprio. A observação participante no trabalho etnográfico “significa ser um Outro para entender o Eu no meio dos Outros” (Iturra, 2000: 29).

No caso concreto do nosso estudo, houve diferentes graus de implicação do investigador, consoante as circunstâncias e os objectivos que se apresentavam em cada momento. Houve momentos de participação em reuniões em que pretendemos apenas escutar, de participação em acções de formação como formador, de participação em iniciativas diversas promovidas sobretudo pelo centro de formação e pela autarquia. Procurámos dar prioridade à escuta, considerando que só é possível captar o sentido das práticas sociais numa atitude de escuta, utilizando a arte, própria do método de pesquisa de terreno, de obter respostas sem fazer perguntas (Costa, 1986). Porém, diversas situações exigiram que déssemos opinião, que comentássemos, que mostrássemos outras facetas do problema. Procurámos, contudo, manter o princípio de dar opiniões pessoais apenas quando nos eram solicitadas, procurando não resvalar nem para atitudes de suposta neutralidade nem para atitudes intervencionistas. Nas situações que implicavam uma participação mais activa, designadamente como formador em acções de formação contínua de professores, optámos por dar primazia à análise e reflexão críticas, embora se tenha percebido, muitas vezes, que os professores esperavam uma simplificação dos problemas e a confirmação das suas “certezas” relativas à escola e às práticas educativas.

As notas de campo de observação participante incluíram informações e explicações dos actores, ora fornecidas espontaneamente, ora a pedido do investigador, e foram frequentemente obtidas em situações informais. Quando se tratava de reuniões e de outras actividades, os registos eram escritos em tópicos, na própria presença dos actores, pensando-se que nessas situações, atendendo à familiaridade que entretanto fora criada, que o acto breve de apontamento escrito não constituiria um constrangimento para os actores presentes. Nas situações mais informais o registo era feito posteriormente, na

ausência dos actores, procurando-se reproduzir o mais fielmente possível o sentido e o próprio conteúdo do discurso produzido. Para além da componente descritiva, as notas de campo incluíram, sempre que se julgou oportuno e pertinente, comentários diversos do investigador, quer relacionados com reflexões e pistas teóricas, quer com hipóteses de interpretação sugeridas pelo contexto e pelas situações observadas. A inclusão de componentes descritivas e interpretativas nas notas de campo criou condições favoráveis, quer para o trabalho posterior de tratamento e análise dos dados, quer para a interpelação permanente que provocou entre a teoria e a empiria.

A par da observação e da escuta informal no terreno da pesquisa, as entrevistas não estruturadas ou semi-estruturadas, entendidas como “conversas” (Burgess, 1997), constituiu um dispositivo metodológico privilegiado de recolha de dados. No entanto, ela não funcionou apenas como um mero instrumento de recolha de dados, mas sobretudo, “como modo de comunicação e de intervenção” (Rifai, 1996: 279). Tratando-se de entrevistas compreensivas (Kaufmann, 1996) e de explicitação (Vermersch, 1994), pretendeu-se que elas fossem estruturantes das práticas e da biografia dos actores sociais e do investigador. Realizadas num registo de “conversação”, a interacção favorecida por este tipo de entrevistas é entendida como uma acção comunicacional, pois elas constituem-se como instâncias de reflexão, de partilha e de autorização discursiva dos próprios participantes.

Com este dispositivo metodológico procurou-se garantir o efeito de triangulação: triangulação dos métodos de colheita de dados, combinando a observação participante, as entrevistas e a análise documental; triangulação dos elementos empíricos, contrastando os dados provenientes de diferentes fontes; triangulação da análise e interpretação dos dados com as problemáticas teóricas. Procurou-se, igualmente, garantir o anonimato das pessoas envolvidas no processo de pesquisa, tendo os participantes escolhido o seu próprio pseudónimo. Decidiu-se, no entanto, em sintonia com as pessoas e instituições visadas, que em algumas situações o anonimato não só não era possível como não era desejável. Referimo-nos, por exemplo, ao próprio nome do concelho e de instituições locais, a pessoas que desempenham cargos em órgãos unipessoais, a pessoas que estão ligadas historicamente à génese de

projectos e dinâmicas locais, a diversas situações que são hoje do conhecimento público, pois já foram objecto de divulgação por órgãos de comunicação social de âmbito nacional e apresentadas em diversos fóruns.

### **3.3. Um contexto e dois “pontos de entrada” para a realização do estudo**

#### **3.3.1. O contexto: o concelho de Paredes de Coura**

O concelho de Paredes de Coura fica situado na região Norte do país, no coração do Alto Minho. Integrado no distrito de Viana do Castelo, confronta com os concelhos de Arcos de Valdevez, Monção, Valença, Vila Nova de Cerveira e Ponte de Lima. Tem 21 freguesias e 136 Km<sup>2</sup> de área geográfica. Segundo o último Recenseamento Geral da População (Censos 2001), a população é constituída por 9 571 residentes. Trata-se de um concelho rural do interior, com características semelhantes a outras zonas rurais do nosso país. No entanto, este concelho, como o mundo rural em geral, é, hoje, um cenário de contrastes e, como tal, só pode ser compreendido através de uma imersão no próprio interior da “interioridade”. No caso concreto do concelho de Paredes de Coura, os contrastes são hoje visíveis, e estão a acentuar-se, entre a Vila (sede do concelho) e as freguesias mais dispersas e isoladas. Por exemplo, enquanto que na Vila a autarquia está a proceder, no ano de 2002, à “remodelação do centro urbano”, a qual envolve a construção de um túnel e de um parque de estacionamento subterrâneo, nas freguesias mais isoladas do concelho encontram-se ainda muitas situações de grande pobreza, visíveis sobretudo nas condições habitacionais.

A autarquia tem uma política social no domínio da habitação, proporcionando a realização de obras e, em algumas situações, a construção de casa própria oferecendo projecto tipo e isenção de taxas, bem como reduções no preço dos materiais de construção. Neste e noutros domínios, a acção social, ao nível do concelho, é assegurada pela Autarquia, pelo Centro Regional de Segurança Social de Viana do Castelo, o qual tem um Serviço Local localizado em Paredes de Coura, pela Santa Casa da Misericórdia, pelo

OUSAM (Organismo Utilitário e Social de Apoio Mútuo)<sup>46</sup>, pelo Projecto “Terras de Coyra” (Projecto de Luta contra a Pobreza e a Exclusão Social) e pelos Centros Sociais e Paroquiais recentemente criados em diversas freguesias. Foi, todavia, através das visitas que efectuámos, pelo “interior” do concelho, com profissionais da acção social que trabalham no Projecto “Terras de Coyra” e no OUSAM, ao longo dos anos de 2000 e 2001, que pudemos observar mais claramente outros contrastes, designadamente entre a beleza das paisagens<sup>47</sup> e as condições de pobreza e de solidão em que vivem ainda muitas pessoas, sobretudo idosas, sendo visível nessas visitas que muitas dessas pessoas esperam sobretudo a “caridade” da “assistente social”. E, a acentuar estes contrastes, encontram-se, frequentemente, em diversas freguesias, ao lado de habitações pobres, casas antigas recuperadas, algumas com piscina e com outros sinais de riqueza, por pessoas das grandes cidades, sobretudo do Porto e de Braga, para passarem férias e fins de semana. O seguinte texto ilustra um dia passado no “interior” do concelho, na companhia de três elementos da equipa do Projecto – A Orlanda, a Lúcia e o Augusto – em contacto directo com as condições em que algumas pessoas vivem.

*“Quando cheguei ao gabinete do Projecto, na Câmara Municipal, a Orlanda (técnica de Serviço Social) disse que já se estavam a preparar para sair. Iríamos fazer as visitas no carro do Projecto. O carro tem escrito dos dois lados “Projecto Terras de Coyra, Luta contra a pobreza e a exclusão social”.*

---

<sup>46</sup> O OUSAM é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) que constituirá, como se verá mais adiante, um dos “pontos de entrada” para a realização do estudo empírico.

<sup>47</sup> É possível observar a beleza das paisagens em diversos locais do concelho, tendo sido criada, inclusivamente, em 1999, a “Paisagem Protegida do Corno do Bico”. No programa televisivo “Histórias de Portugal”, numa edição dedicada ao concelho de Paredes de Coura, José Hermano Saraiva chamou-lhe mesmo “O Último Paraíso”. A edição em vídeo deste programa está acompanhada, no caso de Paredes de Coura, do seguinte texto:

“Paredes de Coura está rodeada de montes. Situada em pleno centro do Alto Minho, os seus limites passam todos pela cumeada das elevações que o abraçam.

Essa especial configuração geográfica preservou a nossa terra e dá-lhe um aspecto aconchegado e sua espectacular beleza.

Anichada ao longo do vale do Rio Coura, ramificado pelos vales dos seus numerosos afluentes, emoldurada pelos bosques dispersos e pelas encostas serrana e desenhada pelo labor secular que traçou campos, socalcos e bouças, é um esplendor de paisagem, onde predominam os infindos matizes do verde.

Rica em águas saborosas e cristalinas, ares puros e sadios e a inebriante beleza das paisagens dão um ambiente refrescante, calmo e ameno tornando-se “O Último Paraíso” como lhe chamou muito recentemente o Prof. José Hermano Saraiva na edição especial de Histórias de Portugal”.

*No carro ia a Orlanda, que conduzia, a Lúcia (Agente de Desenvolvimento), o Augusto (Orçamentista) e eu. Neste dia, o objectivo da equipa era fazer visitas nas freguesias de Vascões, Cristelo e Bico, para observar as condições habitacionais de pessoas ou famílias de quem tinham recebido pedido de apoio, pessoalmente ou através da Eduarda (Educadora Social do Projecto) ou ainda através do presidente de junta de freguesia, do pároco e de uma professora.*

*O dia estava muito chuvoso e frio e dificultava o trabalho da equipa. As estradas e os caminhos estavam em pior estado devido ao mau tempo, o que fez com que o dia não tenha começado muito bem. Ao chegarmos ao primeiro local previsto o carro ficou atolado na lama e só com a ajuda de alguns vizinhos idosos e de uma corda e pedras se conseguiu resolver o problema. Estávamos em Vascões e a primeira situação que estava prevista no plano de visitas era a da Sra. (nome), uma senhora idosa que vivia sozinha. Quando nos preparávamos para entrar na casa, um vizinho que nos ajudara disse: “Vão lá, que tem muito que ver”. E tinha. Era uma casa antiga, em pedra, como muitas outras que se vêem pelo concelho. Quando entrámos, directamente para a cozinha, verificámos o péssimo estado em que a casa se encontrava, agravado pela água da chuva que caía dentro de casa abundantemente. O estado geral era de grande pobreza e miséria. A senhora, já de idade avançada, vivia sozinha. A casa não tinha água canalizada, não tinha quarto de banho. Apesar de o dia estar muito frio, a lareira não estava acesa. Perguntaram-lhe se não tinha lenha, mas disse que sim. Talvez não tenha feito a fogueira porque era realmente na cozinha que mais água caía do tecto e se espalhava pelo chão. Mas também nas outras divisões da casa o aspecto era de grande degradação, com as paredes molhadas e escuras da humidade e com vários recipientes a apanhar a água. Quando chegámos, ela andava no quintal, pois talvez aí o aspecto fosse melhor, com as couves, a erva, as galinhas, os coelhos. A Orlanda já lhe tinha perguntado se tinha animais, como costuma sempre fazer, pois acha que nestes meios onde há muitos idosos que vivem sozinhos é muito importante terem pelo menos um animal.*

*A Orlanda é quem toma a decisão de apoiar ou não a realização de obras. Neste caso decidiu imediatamente que o Projecto devia apoiar. Começou a preencher uma ficha e disse ao Augusto para fazer as medições. Disseram à senhora que iriam fornecer materiais para a recuperação do telhado e do*

*forro e para construir um quarto de banho. Para tirar as medidas, o Augusto perguntou-lhe onde gostaria que o quarto de banho ficasse, mas para ela o local não parecia muito importante. Ficou combinado que ficaria num espaço da actual cozinha, que era grande. Nesta como noutras situações, o Projecto fornece os materiais e o proprietário tem que arranjar alguém que realize os trabalhos. A Orlanda disse à senhora para ver se arranjava alguém que lhe fizesse a obra sem levar muito dinheiro ou para falar com o presidente da Junta. Já no exterior, os elementos da equipa disseram-me que no concelho há muitas situações como esta e que já tinham apoiado. E muitas mais haverá, como dizem, mas que ainda não conhecem. De qualquer modo já têm várias informações e vão nos próximos tempos fazer mais visitas.*

*Em seguida fomos ver outra situação, esta indicada pelo Padre (nome). “Augusto, temos de apoiar”, decidiu imediatamente a Orlanda. Nem sequer pudemos entrar, pois o Sr. (nome), a pessoa que vivia na casa, não estava naquele momento. Porém, mesmo do exterior era visível a necessidade de obras, pois uma parte do telhado já tinha caído. Noutra situação, a Orlanda chegou ao carro e disse que a senhora tinha filhos que poderiam ajudar. Mas comentou: “Devia ter apoio, tem um ar muito sofrido”. Fomos ainda tratar de um processo da Câmara de um “Projecto Tipo”. Fizemos várias visitas. De manhã prolongaram-se até às 12:30 e de tarde recomeçámos à 1:30.*

*A relação entre os elementos da equipa com as pessoas está marcada por uma ideia de caridade. “Já era uma boa esmola”, dizia uma pessoa referindo-se a uma ajuda para o forro da cozinha; “pelas alminhas”, dizia outra. Estas são expressões que as pessoas usam na sua relação com os elementos da equipa, que associam à Segurança Social. Algumas esperam ajuda financeira. “Nós não somos da Segurança Social, não damos subsídios” – responde a Orlanda. A figura da “assistente social” é para estas pessoas uma esperança de obterem ajuda: “A minha filha tem uma casinha, teve uma ajuda da assistente social”.*

*Estivemos em casa de um casal, ele com setenta anos e ela com perto de sessenta, durante quase uma hora, praticamente todo o tempo a ouvi-los, sobretudo à esposa, a falar dos filhos, dos netos e de um bisneto que moram em Lisboa. A casa estava literalmente inundada de imagens de santos e de fotografias dos familiares ausentes. Seria uma forma de matar a saudade e a solidão. Passaram o tempo a mostrar-nos fotografias dos casamentos, do filho que tinha falecido há cinco anos e que desde então nunca mais tinha*

*ficado boa da cabeça. A casa estava limpa e arrumada, tinha tijoleira no chão, um quarto de banho completo. “Tudo feito pelos meus filhos. São muito meus amigos. Dizem-me para não usar roupa preta, mas eu não consigo, parece que não tenho luz”. Era visível, no entanto, a satisfação com que a senhora, acompanhada pelo marido, mais calado, nos mostrava a casa. Os elementos da equipa, sobretudo o Augusto, elogiavam: “está tudo muito bem, muito arrumadinho”. A senhora ria, feliz, e continuava a mostrar.*

*Quem circula por estas terras não faz ideia da miséria e pobreza que as paredes das casas escondem. Trata-se de uma pobreza escondida que o “debate sobre a “nova pobreza” tende a ignorar. Por fora, as casas em pedra são consideradas pelos turistas muito “rústicas” e “típicas”. Os próprios caminhos esburacados não constituem problema para os novos visitantes urbanos que viajam, muitos deles, de jipe. E muitos já são assíduos ao fim de semana e já têm as suas próprias casas que compraram e recuperaram. Aliás, a paisagem oferece vários contrastes. São as casas em pedra em estado de degradação, são outras em cimento, muitas delas de emigrantes e com boas condições, e são outras em pedra, mas recuperadas e já com piscina e todo o conforto. Estas são as casas de férias e de fim de semana de pessoas das grandes cidades, principalmente do Porto e de Braga”.*

(Notas de Campo, 7 de Fevereiro de 2001, Projecto de Luta contra a Pobreza e a Exclusão Social “Terras de Coyra”)

O Projecto “Terras de Coyra” tem vindo a intervir em diversos domínios – habitação; apoio social a idosos; acompanhamento psico-social de famílias, crianças, jovens e adultos; acções de desenvolvimento local, envolvendo sobretudo o artesanato e a formação profissional – mas é no domínio da habitação que essa intervenção é mais visível, movimentando a maior parte dos seus recursos financeiros. O Projecto tem contribuído, assim, para a melhoria das condições habitacionais de várias pessoas e continua a realizar um trabalho de levantamento de outras situações que poderão ser apoiadas. Por exemplo, entre Janeiro e Outubro de 2002, foram concluídas 10 intervenções, estão em execução 12 e em fase de iniciação 10. Está prevista a intervenção em mais 10 habitações, às quais já foi feita uma visita, e há mais

17 que irão ser visitadas para uma análise da situação<sup>48</sup>. Num outro dia de visitas que fizemos, neste caso na companhia da Eduarda (Educadora Social do Projecto) e da Helena (técnica de Serviço Social do OUSAM), a situação mais chocante que encontrámos foi a de uma habitação, onde vivia uma senhora idosa, cujo chão era todo em terra.

*“Cheguei ao gabinete do Projecto às 9:30 e seguimos imediatamente – a Eduarda (Educadora Social do Projecto) e eu – para irmos buscar ao OUSAM a Helena (técnica de Serviço Social), com quem a Eduarda já tinha combinado fazer uma visita. Seguimos os três para mais esta jornada, no carro do Projecto, com a Eduarda a conduzir.*

*A primeira visita de hoje foi à senhora (nome). Sobre esta situação a Eduarda explicou: “Esta senhora foi apoiada pelo projecto a nível da habitação e a Dra. Orlanda (técnica de Serviço Social do Projecto) encaminhou para mim, uma vez que a senhora tinha necessidade de apoio em organização doméstica. Como a senhora não tem grandes rendimentos para compra de móveis de cozinha pediu-se um apoio complementar à Segurança Social através do Rendimento Mínimo, uma vez que a senhora já recebia Rendimento Mínimo”.*

*De seguida fomos visitar a Sra. (nome), de Castanheira. A Eduarda explicou novamente: “É uma senhora que está a ser apoiada com ajudante de família e eu tenho esse trabalho de acompanhar as ajudantes de família da Segurança Social. Foi-me pedido pela Segurança Social para eu fazer um acompanhamento. Elas são pagas pela Segurança Social”.*

*Na primeira situação, da Sra. (nome), as obras entretanto realizadas na casa já davam um aspecto diferente do de muitas outras que visitáramos. A Eduarda e a Helena insistiam agora com esta senhora que era necessário comprar um armário para a cozinha. A Eduarda sugeriu também que comprasse um fogão de lenha porque a lareira sujava tudo. Pelo meio da conversa, a senhora (nome) comentou: “o que vale é que a assistência social tem-nos deitado uma mãozinha”.*

*Continuando a viagem, passámos junto à casa de uma ajudante de família, a Sra. (nome), e a Eduarda resolveu parar para falar um pouco com ela. A senhora (nome) aproveitou para nos mostrar uma situação que quanto a ela*

---

<sup>48</sup> Dados fornecidos pelo Projecto “Terras de Coyra”.

*devia ser apoiada. Fomos ver. Era uma casa onde vivia uma senhora idosa. Tinha apenas a cozinha e o quarto. Tal como outras que visitámos, não tinha luz, água, casa de banho, mas neste caso o que mais impressionou foi ver o chão da casa todo em terra”.*

(Notas de campo, 14 de Fevereiro de 2001, Projecto de Luta contra a Pobreza e a Exclusão Social “Terras de Coyra”)

Uma análise da evolução demográfica nos últimos decénios permite identificar outros contrastes, decorrentes, designadamente, do aumento da população mais idosa e da diminuição da população mais jovem. Em resultado da regressão demográfica que se ficou a dever sobretudo ao surto emigratório dos anos 60 e 70, a população residente no concelho tem vindo a diminuir acentuadamente, como revelam os dados dos sucessivos recenseamentos gerais da população (Ver Quadro I).

No ano de 1950 residiam no concelho 16062 pessoas e actualmente residem apenas 9571, o que representa uma diminuição, ao longo da segunda metade do século XX, de cerca de 40%. Como se pode ver no Quadro, a população tem vindo a diminuir progressivamente em todas as freguesias do concelho, com excepção da Vila. É de salientar, por exemplo, que no ano de 1950 havia 5 freguesias com mais de 1000 habitantes, entre as quais se encontrava a Vila e, no caso da freguesia de Rubiães, o número de habitantes era mesmo muito semelhante ao da Vila (1304 e 1369, respectivamente). Pode verificar-se que em algumas freguesias a diminuição é mais acentuada do que noutras. A freguesia de Rubiães, por exemplo, passou, no período dos últimos 50 anos, de 1304 habitantes para apenas 548 habitantes.

Ao contrário, a freguesia de Paredes de Coura (a Vila, sede do concelho), após uma perda de população entre os anos de 1960 e 1970, tem vindo, desde então, a recuperar. Entre 1970 e 2001 a população residente na Vila aumentou de 1145 para 1495, o que parece significar que uma parte da população que residia nas diversas freguesias se deslocou não apenas para o exterior, mas também para a sede do concelho, que constitui o seu núcleo urbano.

Quadro I

**População residente no concelho, por freguesia, entre 1950 e 2001**

<b>Freguesias</b>	<b>1950</b>	<b>1960</b>	<b>1970</b>	<b>1981</b>	<b>1991</b>	<b>2001</b>
Agualonga	589	544	370	410	335	284
Bico	1 012	967	825	671	549	475
Castanheira	963	901	775	696	655	642
Cossourado	623	555	525	426	352	338
Coura (S. Martinho)	905	819	635	568	469	420
Cristelo	569	549	425	405	380	352
Cunha	913	792	885	671	651	542
Ferreira	1 005	949	815	648	582	479
Formariz	1 042	884	705	688	641	614
Infesta	892	814	640	604	503	445
Insalde	808	785	780	633	542	433
Linhares	315	320	205	232	218	230
Moselos	614	540	365	428	434	346
Padornelo	779	717	605	530	520	458
Parada	568	532	435	385	361	323
Paredes de Coura (Vila)	1 369	1 403	1145	1 295	1 379	1 495
Porreiras	171	157	145	128	107	96
Resende	613	576	525	504	542	530
Romarigães	606	568	560	392	315	284
Rubiães	1 304	1 113	1 220	722	668	548
Vascões	402	401	385	275	239	237
<b>Total/Concelho</b>	<b>16 062</b>	<b>14 886</b>	<b>12 970</b>	<b>11 311</b>	<b>10 442</b>	<b>9 571</b>

Fonte: Instituto Nacional de Estatística, Recenseamentos Gerais da População

Esta regressão demográfica ficou a dever-se essencialmente aos fenómenos de emigração e de urbanização, que afectaram, profundamente, a partir dos anos 60, esta e outras zonas rurais do interior do país. Como a grande maioria da população que saiu para o exterior do concelho, sobretudo para o estrangeiro e para as grandes cidades do litoral do país, foram jovens, actualmente é bastante maior o número de habitantes com mais de 60 anos do que com menos de 15 anos (Ver Quadro II).

A leitura deste quadro permite verificar que, a partir de 1970, se verifica uma diminuição da população com menos de 15 anos e um aumento da população com mais de 60 anos. Em 1981 o número de crianças e jovens com

menos de 15 anos ainda era superior ao de pessoas com mais de 60 anos, mas a partir de então este fenómeno começou a inverter-se.

#### Quadro II

##### **População residente no concelho, por grupos etários, entre 1970 e 2001**

<b>Grupos etários</b>	<b>1970</b>	<b>1981</b>	<b>1991</b>	<b>2001</b>
Menos de 15 anos	3 790	2 894	1 922	1 192
15 a 59 anos (15 a 64 anos, no Censos 2001)	6 865	5 992	5 707	5 963
Mais de 60 anos (mais de 65 anos, no Censos 2001)	2 315	2 425	2 813	2 416
Total	12 970	11 311	10 442	9 571

Fonte: Instituto Nacional de Estatística, Recenseamentos Gerais da População

Globalmente, no período das três últimas décadas, a população mais jovem (com menos de 15 anos) diminuiu para menos de um terço (de 3 790 passou para 1 192), enquanto que a população com mais de 60 anos tem vindo a aumentar no mesmo período<sup>49</sup>. Considerando a situação actual (no ano de 2001), pode constatar-se que o número de habitantes com mais de 65 anos é mais do dobro do que o número de habitantes com menos de 15 anos.

Fruto destas transformações demográficas, têm vindo a ocorrer dinâmicas de sinal contrário no interior do concelho. Enquanto que, por exemplo, o número de alunos do 1º ciclo do ensino básico tem a vindo a diminuir de uma forma acentuada, levando, ao longo dos últimos anos, ao encerramento de algumas escolas por ausência total de alunos e, mais recentemente, à decisão autárquica de concentrar todos os alunos num único edifício escolar, localizado na Vila, com o conseqüente encerramento de todas as escolas das freguesias<sup>50</sup>, por outro, têm vindo a ser criados “centros sociais e paroquiais”, em diversas freguesias, para apoio social a idosos, quer em centros de convívio, quer através de serviços de apoio domiciliário.

---

<sup>49</sup> Dada a forma como os resultados são apresentados no Censos 2001, não é possível manter o critério que fora utilizado nos Censos anteriores, obrigando neste caso a definir um grupo etário com mais de 65 anos e não com mais de 60. Tal significa que o número que consta no quadro relativamente ao ano 2001 seria bastante mais elevado se tivesse como referência, como nos outros anos, o grupo etário com mais de 60 anos.

<sup>50</sup> Este assunto será desenvolvido mais adiante, constituindo o segundo “ponto de entrada” do estudo empírico.

No período dos últimos vinte anos, o número total de alunos do concelho do 1º ciclo do ensino básico passou de 1 237 para 323 (Ver Quadro III). Em consequência, no ano lectivo de 2001/2002 leccionavam apenas 32 professores, neste nível de ensino, em todo o concelho. Nas 21 freguesias estavam em funcionamento, no ano lectivo de 2000/2001, 26 escolas do 1º ciclo. Entretanto, no ano lectivo de 2001/2002 encerraram duas, por ausência total de alunos, estando actualmente em funcionamento 24.

A escola com o número mais elevado de alunos é a da Vila (sede do concelho), com 79. Segue-se a escola de Corredouras, na freguesia de Castanheira, com 24 alunos, e todas as outras se situam num número abaixo das duas dezenas. Verifica-se ainda que 11 escolas funcionam com menos de 10 alunos e que algumas delas estão localizadas em freguesias onde existe mais do que uma escola. Por exemplo, na freguesia de Bico funcionam duas escolas, com 11 e 5 alunos, e na freguesia de Ferreira também duas, com 17 e 4 alunos.

No que diz respeito aos jardins de infância da rede pública do Ministério da Educação, o número total de crianças era, no ano lectivo de 2000/2001, de 71. Para além destas, frequentavam ainda o jardim de infância da Santa Casa da Misericórdia 50 crianças e os jardins de infância do OUSAM 100 crianças. Os 6 jardins de infância da rede pública do Ministério da Educação estão dispersos pelas freguesias, o da Santa Casa da Misericórdia tem sede na vila e intervém neste mesmo local e nas duas freguesias mais próximas e o OUSAM tem sede na vila mas intervém em 5 jardins de infância em algumas das freguesias mais dispersas do concelho. No seu conjunto, as diferentes modalidades realizam uma cobertura integral do concelho no âmbito da educação pré-escolar.

Como já foi dito, em simultâneo com a diminuição do número de crianças e jovens nas escolas e nos jardins de infância, o número de pessoas idosas tem vindo a aumentar no concelho, fenómeno esse que tem levado, recentemente, à criação de centros sociais e paroquiais, em diversas freguesias, que prestam serviços de apoio social a idosos.

Quadro III

**Número de alunos do 1º ciclo do ensino básico, entre os anos lectivos de 1980/81 e 2000/2001**

Freguesias	Escolas Núcleos	Número de Alunos				
		1980/81	1985/86	1990/91	1995/96	2000/01
Agualonga	Agualonga	46	45	25	16	16
Bico	Bico	48	28	20	14	11
	Vencemal	31	41	22	8	5
Castanheira	Corredouras	76	79	51	29	24
Cossourado	Cossourado	48	34	28	13	17
Coura	Barreiros	76	66	43	25	9
Cristelo	Veiga	40	30	29	12	4
Cunha	Abróteas	36	28	21	10	7
	Cerdeira	55	46	44	37	16
Ferreira	Quintã	50	32	29	15	17
	Venade 1	32	13	9	1	4
Formariz	Formariz	45	45	32	20	7
Infesta	Igreja	74	57	34	17	15
Insalde	Outeiro	82	52	35	17	11
Linhares	Vinhas	30	21	14	14	6
Moselos	Lama	43	36	26	12	14
Padornelo	Tojais	64	54	37	18	12
Parada	Várzea	42	43	25	12	8
P. de Coura	P. de Coura	132	118	93	82	79
Porreiras	Venade 2	d)	13	7	7	1 b)
Resende	Juste	42	42	21	12	14
Romarigães	Moldes	49	45	25	9	11
Rubiães	Antas	26	14	10	11	3 b)
	Costa	52	55	11	c)	0
	Costa 1 - Casco	0	0	16	16	8
	Costa 2 - Chão	0	0	13	14	4
Vascões	Barreiro	9	10	9	6	4
	Chã de Lamas	9	11	2	3	a)
Total		1237	1058	731	450	323

Fonte: Conselho Executivo do Agrupamento "Território Educativo de Coura"

- a) Encerrou no ano de 1997/98;
- b) Encerrou no ano de 2001/02;
- c) No ano de 1986/87, na freguesia de Rubiães abriram os núcleos de Casco e Chão e no ano de 1991/92 encerrou a escola de Costa;
- d) No ano de 1985/86, a escola de Venade 1 passou a ter 2 núcleos: Venade 1-Ferreira e Venade 2-Porreiras.

Actualmente (em 2002) estão quatro em funcionamento: o Centro Social e Paroquial de Padornelo, o Centro Social e Paroquial de Cristelo, o Centro Social e Paroquial de S. Martinho de Coura e o Centro Social e Paroquial de S. Bento de Cossourado. Estão sediados em quatro freguesias do concelho, mas, à excepção do de S. Martinho de Coura, abrangem também as freguesias vizinhas. Na sua origem está a acção de Párcos e Presidentes de Juntas de Freguesia, que têm contado com o apoio financeiro da Segurança Social e com o apoio de alguns profissionais do Projecto de Luta contra a Pobreza e a Exclusão Social “Terras de Coyra” e do OUSAM. A actividade destes Centros é diversificada mas têm em comum o serviço de apoio domiciliário a idosos, que inclui alimentação, higiene pessoal e tratamento de roupa, transporte para consultas médicas, compra de medicação e outras valências.

O Centro Social e Paroquial de Padornelo possui, desde Outubro de 2000, umas instalações construídas de raiz, com bons e amplos espaços. O Centro abrange três freguesias da responsabilidade do mesmo pároco. As actuais instalações estão situadas na freguesia de Padornelo, mas o Centro abrange também as freguesias vizinhas de Moselos e Parada. Antes da abertura destas instalações, onde funciona actualmente o Centro de Convívio, o Centro já estava em actividade, prestando serviços de apoio domiciliário a idosos, a partir de Moselos. Os idosos são transportados para o Centro de Convívio onde fazem as refeições e realizam outras actividades. Estão em construção actualmente um edifício destinado a ATL, na freguesia de Parada, e um Mini-Lar, na freguesia de Moselos, que incluirá, também, ATL. Este Centro começou a funcionar com uma carrinha e actualmente possui três, nas quais transporta os idosos para o Centro de Convívio e também as crianças das escolas do 1º ciclo e dos jardins de infância daquela área geográfica.

O Centro Social e Paroquial de Cristelo abrange as freguesias de Bico, Cristelo e Vascões e é fruto da iniciativa do pároco das três freguesias. Tem ao seu serviço 2 viaturas e 4 funcionárias e presta serviço de apoio domiciliário a idosos nas três freguesias. Possui um Centro de Convívio em Cristelo e 1 em Vascões, estando em projecto a construção de um Mini-Lar/Centro de Noite para a freguesia de Bico.

O Centro Social e Paroquial de S. Martinho de Coura fica situado na freguesia mais distante da sede do concelho. Na sequência do levantamento feito pela equipa do Projecto “Terras de Coyra”, o apoio domiciliário ficou a funcionar na modalidade de “ajudantes de família” para os casos que tinham demonstrado interesse. As ajudantes de família são pessoas que residem na própria freguesia e se disponibilizam para fazer esse trabalho, que é pago pela Segurança Social, e realizam trabalho no domicílio de higiene habitacional e pessoal. Até à constituição deste Centro, os serviços funcionaram nesta modalidade. Posteriormente, o Centro passou a funcionar nas instalações de Junta de Freguesias e as ajudantes de família passaram também a distribuir refeições numa carrinha da Junta de Freguesia, que também transporta as crianças da escola. Neste momento o Centro funciona numa instalação ainda provisórias que eram do Jardim de Infância, onde foram feitas obras para cozinha e lavandaria, aguardando pela conclusão das obras do edifício que está em projecto.

O Centro Social e Paroquial de S. Bento de Cossourado abrange as freguesias de Cossourado, Linhares e Ferreira e encontra-se em fase de reconhecimento institucional perante a Segurança Social. Por enquanto, beneficia do suporte jurídico e administrativo do OUSAM, que tem um acordo de cooperação com a Segurança Social. A equipa do Projecto “Terras de Coyra” procedeu, inicialmente, ao levantamento das necessidades e dos rendimentos dos idosos e foi a partir deste levantamento que surgiu o apoio domiciliário, através de um acordo com a Segurança Social para atender 25 pessoas. Os idosos pagam, também, uma mensalidade. Neste momento, o Centro já presta serviço de apoio domiciliário a 32 idosos e serve refeições, também, às crianças da escola primária. Este trabalho é realizado por três pessoas: uma cozinheira e duas ajudantes. Neste momento o Centro não tem instalações próprias, funcionando os serviços a partir da Sede da Junta de Freguesia. Têm, no entanto, uma casa, que depois das obras de recuperação e adaptação irá funcionar como Centro de Convívio. Este Centro adquiriu inicialmente uma carrinha com financiamento da Segurança Social e comprou recentemente outra com verbas do próprio Centro e com apoio da Câmara Municipal.

O concelho tem vindo, assim, a ficar integralmente abrangido por estruturas locais de apoio social a idosos. Para além dos Centros Sociais e Paroquiais, a Santa Casa da Misericórdia, localizada na Vila, tem em funcionamento valências de creche e jardim de infância e também um Lar de Idosos, com cerca de 100 utentes, e presta serviços de apoio domiciliário nas freguesias limítrofes da Vila. No caso do OUSAM, para além do suporte jurídico e administrativo que proporcionou à criação do Centro Social e Paroquial de S. Bento de Cossourado para o apoio domiciliário a idosos, está a preparar a abertura de uma valência da responsabilidade da própria instituição para prestar outros serviços de apoio social nas freguesias de Agualonga, Cunha e Rubiães. Por sua vez, o Projecto “Terras de Coyra” propôs, em Novembro de 2001, ao Comissariado Regional Norte da Luta contra a Pobreza (CRNLCP), a continuidade do Projecto, tendo em vista a cobertura integral do concelho. Através do apoio do Projecto, pretendem mobilizar iniciativas locais para a criação de estruturas de natureza diversa de apoio domiciliário nas 6 freguesias a descoberto: Agualonga, Cunha, Insalde, Porreiras, Romarigães e Rubiães.

Em termos de recursos e actividades locais é de salientar, ao nível do concelho, a existência do Centro de Saúde, do Centro Cultural, com programação de cinema e teatro e de um local para reuniões, exposições, etc., a Biblioteca (biblioteca fixa da Fundação Calouste Gulbenkian integrada na Casa da Cultura), o Museu Regional, uma piscina municipal coberta, as praias fluviais, o património natural e paisagístico (património rural, paisagem preservada, existência de miradouros naturais), o património histórico (solares, casas de lavoura, aldeia de Porreiras, Igreja Românica de Rubiães), espaços naturais com património arqueológico, a Casa Grande de Romarigães, que deu o título a uma obra de Aquilino Ribeiro, e 16 associações culturais, desportivas e recreativas espalhadas pelas freguesias. Ao longo do ano têm lugar no concelho diversas actividades de animação. Para além do conhecido Festival de Paredes de Coura e das Festas do Concelho, que incluem um cortejo etnográfico e histórico, há ainda a salientar a Semana Cultural, a Feira do Livro, a Feira Mostra, as exposições de artesanato, as actividades de sensibilização e desenvolvimento da leitura, com intervenção junto da população infantil e

juvenil, incluindo as escolas e os jardins de infância, associando actividades de expressão artística e lúdica.

Em tempos, o concelho foi considerado o “celeiro do Minho”. Actualmente, a agricultura, embora já não seja a actividade que ocupa a maior parte da população activa, tem ainda um papel importante na economia e na cultura locais. Em 1991, este sector ocupava ainda perto de 50% da população activa do concelho, percentagem essa muito superior às registadas na região do Alto Minho (29%) e na Região Norte do país (11%). Contudo, apesar da fertilidade dos solos, a exploração agro-pecuária de base doméstica, fonte tradicional de subsistência familiar, está em declínio, fruto do êxodo das populações locais para as grandes cidades do litoral e para o estrangeiro e, mais recentemente, como vimos, para a Vila (sede do concelho). Muitos dos que ficaram nas suas freguesias têm vindo a abandonar também a agricultura como principal ocupação, estando agora ligados aos sectores secundário e terciário.

A indústria, o comércio e os transportes são os sectores com maior número de empresas e de pessoas ao serviço. Predominam, no entanto, as empresas de pequena dimensão. Apenas três das empresas existentes no concelho têm mais de 50 trabalhadores, sendo que uma delas emprega 115 trabalhadores. É de registar que cerca de 90% dos residentes empregados trabalham no próprio concelho. No concelho existem duas zonas industriais com infraestruturas realizadas pela Câmara Municipal, e ainda dois pequenos pólos industriais. A autarquia possui um esquema de incentivos à instalação de unidades industriais nessas duas zonas, que consiste na cedência de lotes a preços simbólicos, em função do número de postos de trabalho criados, e na isenção de taxas de licenciamento de obras para a construção de estabelecimentos industriais nessas zonas. Nas quatro áreas industriais referidas estão instaladas actualmente 6 empresas e estão em fase de instalação outras 6. Verifica-se uma forte presença de capital estrangeiro nas

empresas existentes e as maiores trabalham essencialmente para exportação<sup>51</sup>.

Em suma, trata-se de um concelho que, embora tenha sido afectado, tal como outras zonas rurais, pelo modelo produtivista – urbano-industrial – de desenvolvimento, ainda mantém as características de uma “zona rural específica” (Melo, 1994). Como diz este autor, uma zona rural específica não é definida apenas pela sua vertente económica, muito menos numa acepção produtivista, mas essencialmente pelas suas dimensões social e cultural, as quais estão inscritas mais profundamente nas dinâmicas identitárias locais. As pessoas são uma das componentes essenciais destas zonas, bem como o relacionamento que ao longo de séculos se foi estabelecendo entre as populações locais e a terra, entre a cultura e a natureza, configurando uma paisagem humanizada.

Não é nosso objectivo, no entanto, estudar todas estas dimensões das dinâmicas sociais locais. No plano empírico, definiremos dois “pontos de entrada”, a partir dos quais se conduzirá o estudo: o primeiro refere-se a uma Instituição Particular de Solidariedade Social – o OUSAM – que teve origem no contexto local como dinâmica de “animação infantil e comunitária”, na década de 80, e que mantém actualmente como principal eixo da sua actividade a educação de infância, a animação de tempos livres com crianças, o apoio às famílias e o apoio domiciliário a idosos; o segundo refere-se a uma dinâmica de “reordenamento da rede escolar” que está em curso, neste concelho, desde o início da década de 90, envolvendo particularmente os níveis da educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico.

### **3.3.2. Primeiro “ponto de entrada”: o OUSAM e as dinâmicas locais de animação infantil e comunitária**

O OUSAM foi fundado em 1985 e desde a sua origem que tem vindo a realizar actividades com as crianças, as famílias e as comunidades, nas freguesias mais isoladas do concelho, em modalidades de animação infantil e

---

<sup>51</sup> Estes dados foram extraídos do “Estudo de Oportunidades de Desenvolvimento, Investimento e Emprego para o Concelho”, realizado pela Quaternaire Portugal, por encomenda da Câmara Municipal (Câmara Municipal de Paredes de Coura, 1999).

comunitária que começaram por assemelhar-se à designada “educação de infância itinerante”<sup>52</sup>. O OUSAM surgiu ligado a uma dinâmica de projecto, desencadeada a partir do Centro de Saúde local, na primeira metade da década de 80. Partindo de um trabalho exploratório do terreno, levado a efeito pela equipa de saúde escolar, um grupo constituído por um casal de médicos, uma enfermeira e uma educadora de infância formularam, em Abril de 1985, um Projecto intitulado “À Descoberta do Ser Criança no Meio Rural – contributo para a redução do insucesso escolar no concelho de Paredes de Coura”. Passados dois anos, após um processo de intervenção e reflexão, este Projecto foi reformulado nos seus princípios e objectivos, tendo-lhe sido atribuído pela equipa um novo título: “À Descoberta do Ser Criança – construindo a comunidade no meio rural”.

Com esta reformulação, surge, aliada à ideia de “descoberta”, que já estava presente na designação anterior, a ideia de “construção da comunidade”. Os membros da equipa do projecto afirmam, nos documentos produzidos na altura, que o objectivo deixou de ser definido em termos do “redução do insucesso escolar” e que passou a ser formulado em termos do “desenvolvimento comunitário”. A equipa foi adquirindo, como dizem, uma “consciência gradual” de que o que caracterizava o seu trabalho era a “intervenção junto da Comunidade, partindo no entanto do pólo dinamizador

---

<sup>52</sup> Ver Montenegro, Mirna (Org.) (1997). *Educação de Infância e Intervenção Comunitária*. Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas. Entre as diversas experiências de intervenção comunitária relatadas nesta obra, ver mais especificamente sobre o conceito de “educação de infância itinerante”, o artigo de Rui d’Espiney, onde o autor descreve como, desde 1988/89, no âmbito do Projecto ECO, a Itinerância do ICE procurou (e procura) ser uma proposta de abordagem da Educação de Infância, particularmente em Meio Rural, que procura conciliar a educação das crianças com o desenvolvimento das famílias e das comunidades. Rui d’Espiney releva as seguintes características desta abordagem:

- “- a tónica posta numa educação apoiada e inserida na família de pertença da criança, não por razões de circunstância mas enquanto condição essencial aos processos de aprendizagem em meio rural;
- a atenção dada aos vários níveis em que se processa e/ou deve processar a socialização da criança (nomeadamente) no Mundo Rural: entre pares, com a família, com os vizinhos e com outros níveis de ensino;
- o investimento que, em simultâneo, se faz no desenvolvimento cultural e social das famílias, enquanto estratégia indispensável à sua promoção e valorização, como recurso e parceiro educativo;
- a aposta que existe numa organização das aprendizagens da criança por recurso a uma Metodologia de Trabalho de Projecto que implique e rentabilize as famílias, aprofunde e sistematize as aprendizagens informais feitas, contextualize e incorpore os conteúdos curriculares mediados pelas educadoras;
- a dimensão ecoformativa que assegura, traduzida na criação de um processo interactivo que envolva e reformule as propostas e atitudes das crianças, das famílias e das educadoras” (D’Espiney, 1997: 14).

que são as acções desenvolvidas com as crianças”<sup>53</sup>. Ao reformular o projecto, a equipa não estabeleceu, portanto, uma ruptura com o trabalho desenvolvido anteriormente, pois o trabalho com as crianças continuou a ser essencial, mas revelou uma mudança de perspectiva, passando a partir de então a integrar no próprio título a palavra “Comunidade” e a assumir o projecto mais claramente em termos de animação e de desenvolvimento comunitário. Esta orientação do projecto para a “Comunidade”<sup>54</sup> passa a constituir-se, assim, como a essência do projecto e é nesta acepção que ele se vem a tornar conhecido a nível local e a nível nacional, ora com a designação do próprio título já referido, ora simplesmente como “Projecto OUSAM” ou “Projecto de Paredes de Coura”.

Embora já conhecêssemos antes o concelho de Paredes de Coura e soubéssemos também da existência do OUSAM, os primeiros contactos directos que estabelecemos com a instituição tiveram lugar no decurso de uma investigação levada a efeito no âmbito do Mestrado, a qual teve como principal foco de estudo, como já foi dito, o Centro de Formação das Escolas de Paredes de Coura. Esse primeiro contacto foi feito através do presidente da direcção do OUSAM, que é também o director do Centro de Formação. Nessa investigação, o “OUSAM” foi “atravessado” pela pesquisa, mas de uma forma breve e indirecta, sobretudo através da “biografia” do director do Centro e das interacções que eram estabelecidas a partir deste com outras entidades e dinâmicas locais, numa “lógica territorial de formação” (Ferreira, 1998a). No estudo que agora damos a ver e que foi realizado, de um modo mais sistemático, entre os anos de 1999 e 2002, esses contactos foram aprofundados e alargados a todas as pessoas que trabalham na instituição, a algumas que trabalharam anteriormente e a outras que estiveram mesmo ligadas à sua génese na primeira metade dos anos 80.

O trabalho de pesquisa foi realizado ao longo de quatro anos, mas teve uma fase mais intensiva e sistemática durante o ano 2000, no âmbito de um projecto de investigação-acção que coordenámos e que teve o apoio do

---

<sup>53</sup> Documento, Projecto “À descoberta do ser criança no meio rural”, 2º Relatório de Avaliação, Maio de 1987.

<sup>54</sup> Ao longo das centenas de páginas de documentação produzida, a noção de comunidade é não apenas recorrentemente utilizada como o é quase sempre, também, escrita com “C” maiúsculo.

Instituto de Inovação Educacional<sup>55</sup>. O título do Projecto – “Criar Laços: Dinâmicas de Educação de Infância em Comunidades Rurais” – foi inspirado na obra de Saint Exupéry, “O Príncipezinho”, mais concretamente na ideia de “criar laços” expressa no diálogo entre o “Príncipezinho” e a “raposa”. Apresentam-se a seguir alguns excertos desse diálogo, de modo a explicitar o “espírito” do projecto.

*– Olá, bom dia! – disse a raposa.*

*– Olá, Bom dia! – respondeu delicadamente o príncipezinho que se voltou mas não viu ninguém.*

*– Estou aqui – disse a voz – debaixo da macieira.*

*– Quem és tu? – perguntou o príncipezinho. – És bem bonita...*

*– Sou uma raposa – disse a raposa.*

*– Anda brincar comigo – pediu-lhe o príncipezinho. – Estou tão triste...*

*– Não posso ir brincar contigo – disse a raposa. – Não estou presa...*

*– Ah! Então, desculpa! – disse o príncipezinho.*

*Mas pôs-se a pensar, a pensar, e acabou por perguntar:*

*– O que é que “estar preso” quer dizer?*

*– É uma coisa que toda a gente se esqueceu – disse a raposa. – Quer dizer que se está ligado a alguém, que se criaram laços com alguém.*

*– Laços?*

*– Sim, laços – disse a raposa. – Ora vê: por enquanto, para mim, tu não és senão um rapazinho perfeitamente igual a outros cem mil rapazinhos. E eu não preciso de ti. E tu também não precisas de mim. Por enquanto, para ti, eu não sou senão uma raposa igual a outras cem mil raposas. Mas, se tu me prenderes a ti, passamos a precisar um do outro. Passas a ser único no mundo para mim. E, para ti, eu também passo a ser única no mundo...*

*A raposa calou-se e ficou a olhar durante muito tempo para o príncipezinho.*

---

<sup>55</sup> Este Projecto foi apresentado no Congresso Internacional “Os Mundos Sociais e Culturais da Infância”, na Universidade do Minho, entre 19 e 22 de Janeiro de 2000, e na 10th European Conference on Quality in Early Childhood Education, no Instituto de Educação da Universidade de Londres, entre 29 de Agosto e 1 de Setembro de 2000 (Cf. Ferreira, F. I.; Monteiro, M. P. e Cunha, M. P. (2000) e Ferreira, F. I. (2000)).

- *Por favor... Prende-me a ti! – acabou finalmente por dizer.*
- *Eu bem gostava – respondeu o príncipezinho – mas não tenho muito tempo. Tenho amigos para descobrir e uma data de coisas para conhecer...*
- *Só conhecemos as coisas que prendemos a nós – disse a raposa. Os homens, agora, já não têm tempo para conhecer nada. Compram as coisas já feitas aos vendedores. Mas como não há vendedores de amigos, os homens já não têm amigos. Se queres um amigo, prende-me a ti!*
- *E o que é que é preciso fazer? perguntou o príncipezinho.*
- *É preciso ter muita paciência. (...) São precisos rituais.*
- *O que é um ritual? – perguntou o príncipezinho.*
- *Também é uma coisa de que toda a gente se esqueceu – respondeu a raposa. – É o que faz com que um dia seja diferente dos outros dias e uma hora, diferente das outras horas”.*

O Projecto “Criar Laços” surgiu na sequência de conversas que mantivemos com o presidente da direcção do OUSAM que, tendo estado ligado à dinâmica inicial do projecto como professor de uma escola e como membro da equipa coordenadora, reconhece que há diversos factores que têm contribuído, ao longo dos últimos anos, para um progressivo fechamento da educação de infância no espaço restrito da “sala” em detrimento do trabalho com a comunidade. Sugeriu, por isso, que seria importante desenvolver um projecto com o objectivo de dar suporte, incentivo e continuidade à filosofia inicial de animação infantil e comunitária do OUSAM. Como tal, um dos propósitos do Projecto era contrariar a tendência para a escolarização e uniformização dos processos de educação de infância, valorizando-se, para isso, a análise e reflexão, com as actuais educadoras de infância e a técnica de serviço social do OUSAM, sobre as especificidades do seu trabalho, com vista à compreensão, quer das lógicas actuais de intervenção, quer das lógicas que orientaram a génese e o desenvolvimento do OUSAM ao longo da década de 80 e princípios dos anos 90. Pretendia-se, assim, criar no terreno um dispositivo de investigação-acção colaborativa, que desse suporte a dinâmicas de educação de infância em meios rurais, alternativas ao modelo “oficial”.

Em termos metodológicos, este Projecto teve igualmente em vista contrariar uma visão dos processos de mudança baseada numa concepção exógena e apressada. Ao apelarem frequentemente para a “urgência” da mudança, as políticas sociais e educativas tendem a criar, na actualidade, uma grande “azáfama” que parece redundar mais em efeitos de aparência do que na transformação da essência dos processos educativos. Por isso, a abordagem utilizada neste Projecto baseou-se numa perspectiva de “tempo lento”, propícia à escuta, à reflexão e à partilha de experiências, sendo a ideia de “criar laços” essencial: criar laços entre todos os elementos da equipa; criar laços nas relações e interacções com as crianças, as famílias e as comunidades; criar laços entre as dimensões educativas e sociais. Procurou-se deste modo contribuir para a construção de um conhecimento partilhado sobre o OUSAM e as suas lógicas de trabalho educativo, social e comunitário, sem se pretender pôr em prática novos “modelos” pedagógicos nem tampouco tentar regressar ao tempo passado da década de 80, o que se revelaria impossível face às profundas transformações entretanto operadas, quer ao nível da própria instituição, quer ao nível da sociedade.

O Projecto teve em vista, portanto, promover um pensamento reflexivo e crítico com os membros da actual equipa, constituída por sete educadoras de infância, uma educadora social, uma técnica de serviço social e o presidente da direcção<sup>56</sup>, e, em certos momentos, também, com pessoas que lá trabalharam nos últimos 15 anos, de modo a suscitar uma análise e compreensão sobre as realidades mais próximas – as condições de trabalho, as identidades profissionais, as práticas quotidianas – e sobre as realidades mais distantes, designadamente, os fenómenos e as tendências das políticas sociais públicas e das sociedades contemporâneas. Procurou-se, assim, desenvolver com os profissionais capacidades de compreensão e recreação permanentes do sentido do seu trabalho, no que concerne aos aspectos pedagógicos da actividade individual e de equipa, aos aspectos locais e comunitários e aos aspectos globais do mundo em que vivemos.

---

<sup>56</sup> É de registar que nesta instituição trabalham ainda, sem contar com os membros da direcção, mais onze pessoas, que realizam actividades administrativas, de transporte e de auxiliares de acção educativa (dados relativos ao ano lectivo de 2000/2001).

Os principais instrumentos de pesquisa foram a observação, a escuta e a reflexão partilhada sobre as práticas e as situações do quotidiano. Da nossa parte foram elaboradas notas de campo relativas à participação em reuniões, às sessões em que acompanhávamos as actividades durante um dia inteiro, quer nos jardins de infância, quer em visitas domiciliárias, e a outros momentos que se revelaram importantes, como o Encontro de comemoração dos 15 anos do OUSAM, realizado em Abril de 2000, a Tertúlia organizada no âmbito do Projecto Nacional Jovens/Educação em Meio Rural, realizada em Fevereiro de 2001, o Encontro de Projectos do Programa Ser Criança, realizado em Janeiro de 2002. Os membros da equipa do Projecto “Criar Laços” – as educadoras de infância, a técnica de serviço social e a educadora social – foram também estimulados a elaborar registos escritos, no sentido da sua discussão nas reuniões que promovíamos e/ou em que participávamos, mas este processo revelou-se de difícil concretização. Foram introduzidos, igualmente, nas reuniões de reflexão, elementos teóricos e conceptuais, de modo a interpelar as situações da prática educativa quotidiana. Numa fase posterior houve lugar à realização de entrevistas não estruturadas ou semi-estruturadas, pretendendo-se que estas se constituíssem como instâncias de conversação e de explicitação da experiência por parte dos participantes.

O processo de pesquisa não se limitou, no entanto, a este projecto de investigação-acção. Globalmente foram realizadas 14 entrevistas individuais e 3 colectivas, com a duração média de cerca de uma hora cada, as quais foram audio-gravadas e posteriormente transcritas e analisadas. As 14 entrevistas individuais envolveram uma educadora de infância e uma enfermeira que estiveram ligadas à génese do Projecto OUSAM nos anos 80, o actual presidente da direcção da instituição, a coordenadora pedagógica (uma educadora de infância), a funcionária administrativa, a técnica de serviço social, seis educadoras de infância e ainda uma enfermeira do Centro de Saúde e uma Psicóloga do Projecto de Luta Contra a Pobreza “Terras de Coyra” que fazem parte da “equipa operacional” de um Projecto do OUSAM integrado no “Programa Ser Criança” do Instituto para o Desenvolvimento Social do Ministério do Trabalho e da Solidariedade. As três entrevistas colectivas envolveram o casal de médicos que estiveram ligados à génese do OUSAM,

uma equipa constituída por uma educadora de infância e uma educadora social ligadas ao referido Projecto do Programa Ser Criança, intitulado “Dar Laços... Desatar Nós...”<sup>57</sup>, e, finalmente, um grupo de educadoras de infância que não trabalham actualmente, mas que já trabalharam no OUSAM, tendo esta última entrevista sido realizada aquando da presença das educadoras no Encontro comemorativo dos 15 anos de vida da instituição realizado em Abril de 2000. A par da observação participante e da entrevista, recorreu-se, também, à análise documental, tendo sido recolhidos e analisados diversos documentos produzidos entre 1985 e 1992, constando estes sobretudo de projectos e relatórios de actividades e de avaliação.

O trabalho envolveu, assim, dimensões de investigação, intervenção e formação, com uma forte valorização da vertente da eco-formação, isto é, da formação contextualizada nas práticas do quotidiano da instituição e dos actores que nela participam, numa perspectiva ecológica (Ferreira, 2001). Como tal, a metodologia não se constituiu apenas como um instrumento de recolha e análise de dados, assumindo-se também como dispositivo de colaboração e emancipação.

### **3.3.3. Segundo “ponto de entrada”: a escola rural e as dinâmicas locais de reordenamento da rede escolar**

Já argumentámos que a escola rural constitui essencialmente um problema de comunidades isoladas e não de escolas isoladas, não podendo, como tal, ser interpretado em termos técnicos e administrativos, mas antes em termos sociais e políticos. É certo que a diminuição do número de crianças e jovens nas zonas rurais tem provocado uma acentuada diminuição do número de alunos nessas escolas. Como vimos, no caso do concelho de Paredes de Coura o número total de alunos do 1º ciclo no concelho passou de 1237 para 323, entre os anos lectivos de 1980/81 e 2000/01. Porém, nesta como noutras zonas rurais, a diminuição do número de alunos não pode ser vista como o problema em si mesmo mas antes como a expressão do problema mais amplo

---

<sup>57</sup> A designação deste Projecto do OUSAM inspirou-se no título do Projecto “Criar Laços”, que estava em curso quando aquele foi formulado e apresentado ao Programa Ser Criança, do Instituto para o Desenvolvimento Social do Ministério do Trabalho e da Solidariedade.

que diz respeito ao mundo rural no seu conjunto. Como argumenta Rui Canário, não estamos face a um problema de isolamento de professores ou de escolas nem a um problema de rede escolar. “Estamos face a um problema de isolamento de comunidades rurais em vias de extinção, cuja sobrevivência pode ser decisiva em termos civilizacionais” (2000a: 138)

No mesmo sentido, Yves Jean (1995) sustenta que a escola rural, longe se ser um lugar obsoleto e arcaico, é um espaço adequado para favorecer as relações sociais e a democracia<sup>58</sup>. Numa política de ordenamento do território em favor dos espaços rurais, a escola constitui um elemento importante para se criar uma nova ruralidade. Este autor defende por isso que é necessário favorecer, face à crise de identidade dos espaços rurais, uma nova cidadania que permita dar um sentido a estes espaços, cabendo à escola um papel em processos de revitalização dos mesmos.

A tendência dominante tem encarado, no entanto, o problema apenas na perspectiva do “reordenamento da rede escolar”, visando o encerramento de escolas e a concentração dos alunos, numa lógica de racionalização. Fruto de uma “industrialização das mentalidades” (Collot, 1994: 63) – arreigada, como assinala este autor, a uma lógica de consumismo, isto é, do grande supermercado que conduz à extinção dos pequenos comércios com base na ideia de que “quanto maior melhor é”; a uma lógica de especialização e de divisão de tarefas e de papéis, no sentido da uniformidade e da estandardização; a uma lógica de individualização dos comportamentos e de relações sociais concorrenciais e ainda a uma lógica de atribuição de valor apenas às coisas materiais – tem pairado no ar, ao longo das duas últimas décadas, a ameaça de extinção das pequenas escolas rurais.

Na prática, porém, as alterações da rede escolar têm sido, no nosso país, mais a expressão da ausência de uma política do que o resultado de uma política, na medida em que, por exemplo, o encerramento das escolas e o reagrupamento dos alunos tem ocorrido em situações limite e, em muitos casos, isso acontece quando a escola tem apenas um ou dois alunos, ou mesmo quando a escola deixa, pura e simplesmente, de ter alunos (Sarmiento,

---

<sup>58</sup> À luz desta perspectiva foi criada em França, em 1992, a Federação Nacional para a Defesa e Promoção da Escola Rural (FNDPER), reunindo pais, autarcas e professores.

Sousa e Ferreira, 1998). A formulação de uma política de rede escolar para as zonas rurais implicaria a assunção da escola com um elo de uma política social e de uma estratégia integrada e concertada de desenvolvimento local. Ao contrário, as soluções preconizadas tendem a basear-se apenas nos números, tendo-se difundido a ideia, não apenas por via legal<sup>59</sup>, desde 1988, mas também através de outras formas de persuasão, de que as escolas com menos de 10 alunos devem ser extintas. O futuro das pequenas escolas situadas em meios rurais tende assim a ser encarado apenas como um problema interno ao sistema escolar e não como uma questão mais ampla que diz respeito à própria sobrevivência do mundo rural.

Com efeito, a discussão em torno do tema da “rede escolar” tem-se mostrado em grande medida prisioneira da racionalidade escolar e tem ocultado outras possibilidades de leitura da problemática da “escola rural”. Ao enfatizar sobretudo as questões técnicas e administrativas, numa lógica gestonária, a discussão tem ocultado a dimensão eminentemente política e social do problema. Num mundo dominado pela ideologia da modernização e da produtividade, assente na competição e no lucro, parece ter-se instalado a ideia de que não vale a pena “investir” no mundo rural, quer do ponto de vista político, quer do ponto de vista científico. Pressupõe-se frequentemente que o mundo rural está em “declínio” e em “extinção” e esse pressuposto tem sido em grande medida responsável pela difusão e pela “naturalização” da ideia de que não vale a pena investir no mundo rural por se considerar um investimento “não rentável”.

A mentalidade urbano-industrial produtivista, que é adversa à pequena escola localizada em contextos rurais, não está presente apenas, no entanto, como frequentemente se supõe, à escala nacional e do poder político e administrativo centrais, mas também à escala local e dos actores locais, os quais aspiram a ocupar um lugar na “linha da frente” da “modernização” e do “progresso”. É precisamente para dar conta da complexidade desta problemática que se pretende analisar as dinâmicas de “reordenamento da rede escolar” que têm vindo a desenvolver-se no concelho de Paredes de Coura, através da iniciativa dos professores e do município, desde o início dos anos

---

<sup>59</sup> Decreto-Lei nº 35/88, de 4 de Fevereiro.

90. Nessa análise, não se ignorará, contudo, que estas dinâmicas têm como pano de fundo o contexto mais amplo da reforma educativa iniciada em 1986 com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo. Trata-se de uma análise das dinâmicas locais que tem como pano de fundo a reforma educativa de âmbito nacional conduzida pelo poder político central. Embora não se postule uma relação de causalidade entre a reforma educativa e as dinâmicas locais, considera-se que não se pode ignorar a “agenda” e o “ambiente” gerados em torno da mesma, no que diz respeito, particularmente, à sua influência nos quotidianos locais.

Ao definirmos como objectivo deste trabalho descrever e analisar as dinâmicas locais que temos acompanhado e observado no terreno desde o início da década de 90 e que os actores locais têm vindo a conceber como assuntos de “reordenamento da rede escolar”, não significa que tenhamos o propósito de realizar um estudo sobre a rede escolar. O objectivo que se tem em vista é descrever, analisar e interpretar os processos de mobilização dos actores, no próprio terreno, as lógicas argumentativas mobilizadas pelos mesmos na discussão dos “problemas” e das “soluções”, as relações e interacções que estabelecem entre eles, os processos de construção das políticas locais e a sua relação com as políticas de âmbito nacional. Embora se faça referência ao tipo de soluções discutidas e postas em prática e, sobretudo, à controvérsia gerada localmente em torno do processo de “reordenamento da rede escolar”, o estudo procurará afastar-se dos argumentos de natureza gestonária, tipo “pró” e “contra”, que tem caracterizado, em grande medida, não apenas o debate local, como outros trabalhos realizados no nosso país à luz do tema da “rede escolar”.

Trata-se de um processo que temos vindo a acompanhar, no terreno, desde há quase uma década, no qual a observação participante, a entrevista e a análise documental constituem os principais instrumentos de pesquisa. As actividades de investigação desenrolaram-se a partir de 1993, em diversos momentos, circunstâncias e lugares. O Centro de Formação de Associação de Escolas constituiu, numa fase inicial, entre 1993 e 1994, a principal plataforma de observação, pois foi o director do Centro e um conjunto de professores que iniciaram o processo. Numa segunda fase, entre 1995 e 1997, as actividades

de pesquisa desenvolveram-se sobretudo em torno da Câmara Municipal, em virtude de a autarquia ter criado a “Comissão de Reestruturação da Rede Escolar – Para uma Carta Escolar do Município” e de nos ter sido proporcionada a possibilidade de participar em diversas reuniões da mesma e de entrevistar todos os seus membros: o presidente da Câmara Municipal e o adjunto, o delegado escolar, um representante dos professores do 1º ciclo, 1 representante das educadoras de infância da rede pública do Ministério da Educação, 1 professora representante da “Escola Preparatória”, 1 professora representante da “Escola Secundária”, o director da EPRAMI (Escola Profissional do Alto Minho Interior), os representantes das associações de pais das duas escolas (Preparatória e Secundária), o director do Centro de Formação e ainda três presidentes de junta de freguesia. Nesta fase, para além da participação como observador nas reuniões da referida Comissão, analisámos diversos documentos produzidos no seu âmbito e realizámos 13 entrevistas: 12 individuais e uma em que participaram juntamente o presidente da Câmara Municipal e o seu adjunto. Na última fase, que se desenvolveu a partir de 1998, as actividades de pesquisa voltaram-se novamente para o Centro de Formação, o qual estava a iniciar um conjunto de actividades com os professores do 1º ciclo e educadores de infância do concelho, tendo em vista a criação de um ou mais “agrupamentos de escolas” na sequência da publicação do “decreto” da “autonomia e gestão” das escolas<sup>60</sup>. Nesta altura, os contactos que mantínhamos com o Centro tornaram-se mais frequentes, pois passámos a desempenhar funções de consultoria e de avaliação externa. Quanto às referidas actividades de formação, participámos como formador em dois “círculos de estudos”, realizados nos anos lectivos de 1998/99 e 1999/2000, designados, respectivamente, “Territórios Educativos em Formação” e “Projecto Educativo de Território”. O primeiro destes círculos de estudos foi o que maior influência teve na dinâmica local, pois foi a partir dele que foi criado, no ano 2000, um agrupamento de escolas com o nome de “Território Educativo de Coura”.

Para a constituição do grupo de participantes no círculo de estudos “Territórios Educativos em Formação”, o Centro organizou uma reunião com

---

<sup>60</sup> Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio.

todos os professores do 1º ciclo e educadores de infância do concelho para apresentar a ideia, objectivos e modalidade da acção de formação. Nesta reunião ficou decidido que participariam professores do 1º ciclo de todos os Conselhos Escolares e educadores do Núcleo de Educadores de Infância, não como forma de representação, mas antes com o objectivo de que os professores e educadores participantes fossem catalisadores da dinâmica do círculo de estudos no seu próprio Conselho Escolar ou Núcleo de Educadores. Foi ainda reconhecida a necessidade de incluir no grupo de participantes o Delegado Escolar. Em resultado dessa reunião foi constituído um grupo de 15 participantes: doze professores do 1º Ciclo, duas educadoras de infância e o delegado escolar. Nesta acção participámos, também, como formador, juntamente com o director do Centro. Eram os seguintes os objectivos deste círculo de estudos:

*“Fomentar uma cultura de colegialidade, de colaboração e de responsabilização colectiva perante os problemas sócio-educativos locais;*

*Desenvolver competências e atitudes de trabalho em rede e em parceria educativa;*

*Tomar consciência da importância da integração comunitária da escola e do seu papel no desenvolvimento local;*

*Entender o pressuposto de que os critérios pedagógicos prevalecem sobre os critérios administrativos;*

*Reconhecer que o sentido das mudanças a operar tem em vista o bem-estar, a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, das famílias e das comunidades locais”.*

(Doc., Processo de Acreditação do Círculo de Estudos “Território Educativo em Formação”)

Embora norteado por estes objectivos gerais, não se definiu *a priori* todo o percurso a seguir, já que isso competiria aos próprios participantes, na fase de desenvolvimento do processo de formação. Assim, foi definida uma metodologia que incorporava em cada sessão um primeiro momento de “agenda aberta”, um segundo de discussão de conceitos e de reflexão a partir da realidade local e um terceiro de síntese e de indicação de caminhos a

explorar nas sessões seguintes. Esta metodologia permitiu, simultaneamente, a abordagem de diversos conceitos, como território educativo, autonomia da escola, projecto educativo, etc. e a superação de uma tendência revelada frequentemente pelos participantes de centrarem a discussão nos aspectos formais/legais. Os animadores do círculo de estudos procuravam contrariar esta tendência, convocando aspectos concretos ligados ao contexto local e evitando que o entendimento sobre o “agrupamento de escolas” se circunscrevesse a uma dimensão meramente geográfica e administrativa.

Nesta última fase do processo de pesquisa, participámos, como dissemos, em acções de formação, mas também em reuniões preparatórias da constituição do agrupamento de escolas. Nos dois anos mais recentes, participámos ainda em reuniões do próprio agrupamento já em funcionamento, designadamente, na sua Assembleia e no Conselho de Docentes. Para além da observação participante, que constituiu o método principal de pesquisa, analisámos também diversos documentos produzidos no contexto da constituição e do funcionamento do agrupamento, designadamente, o Regulamento Interno e o Projecto Educativo, e entrevistámos os professores e educadores de infância participantes nas referidas acções de formação bem como os membros dos órgãos de gestão do agrupamento. No total, realizámos 16 entrevistas individuais, nesta última fase do trajecto da investigação.

Considerando o trabalho de investigação no seu todo, e dado o longo período em que estivemos ligados ao terreno, o número de entrevistas efectuadas foi elevado. No processo de acompanhamento da dinâmica local de reordenamento da rede escolar, que teve início, como se disse, em 1993, foram realizadas 28 individuais e 1 colectiva. Relativamente ao OUSAM, embora a dinâmica local seja analisada desde a sua origem, que data de 1985, as entrevistas começaram a ser efectuadas apenas no ano 2000, dando origem a 14 entrevistas individuais e 3 colectivas. No total, foram efectuadas 46 entrevistas. Como o período de ligação ao terreno foi longo, foram ainda efectuadas outras entrevistas, recolhidos outros documentos (escritos, em fotografia e em vídeo), foram elaborados outros registos de observação em diversos contextos e situações para além das que dizem respeito aos dois “pontos de entrada”, designadamente, no âmbito da acção municipal, do

Projecto de Luta contra a Pobreza e a Exclusão Social “Terras de Coyra”, do Centro de Formação das Escolas de Paredes de Coura. Embora alguma desta informação tenha sido já utilizada, designadamente, na breve caracterização do “contexto” que fizemos numa secção anterior, eles não foram objecto de um processo tão sistemático e prolongado de recolha, análise e tratamento como os que serão utilizados nos dois capítulos que se seguem.

Os dados recolhidos foram submetidos à análise de conteúdo. Nesta análise procurámos ser fiéis e dar ênfase às linguagens utilizadas pelos próprios autores, assumindo, enquanto investigador, um papel essencialmente de tradução e intermediação dos diversos discursos. Pretendeu-se, através da utilização de um vasto número de vinhetas extraídas de documentos escritos, entrevistas e registos de observação de campo, não apenas ilustrar o nosso discurso enquanto analista social, mas também provocar um diálogo interpelante e permanente entre a teoria e a empiria, entre as nossas interpretações e as interpretações dos actores do terreno, entre estas interpretações e as interpretações dos próprios leitores deste trabalho. Dando-se, como se disse, grande relevância à linguagem utilizada pelos próprios actores e ao contexto em que os seus discursos são produzidos, incluem-se, também, na construção do nosso próprio discurso, bastantes expressões extraídas dos discursos dos participantes, as quais aparecerão sempre entre aspas, quer para lhes conferir maior destaque, quer para permitir ao leitor distingui-las no meio do texto construído pelo investigador no processo de descrição, análise e interpretação dos dados. Nas vinhetas utilizadas indicaremos o tipo de material a que se refere o excerto utilizando a designação “Doc.” para a análise documental, “Ent.” Para as entrevistas e “NC” (Notas de Campo) para os registos de observação.

SEGUNDA PARTE

---

**O CONTEXTO E A NARRATIVA: ESTUDO DAS DINÂMICAS  
SOCIOEDUCATIVAS NO CONCELHO DE PAREDES DE COURA**



## CAPÍTULO III

### O OUSAM E AS DINÂMICAS DE ANIMAÇÃO INFANTIL E COMUNITÁRIA

#### 1. A génese do OUSAM como projecto: “À descoberta do ser criança – construindo a comunidade no meio rural”

A equipa que iniciou, na primeira metade da década de 80, a dinâmica do projecto OUSAM era constituída por um casal de médicos, o António e a Maria José, e uma enfermeira, a Elsa, ligados ao Centro de Saúde, e ainda por uma educadora de infância, a Ana Isabel, todos eles acabados de chegar a Paredes de Coura. Até então nenhum deles vivera ou tivera qualquer contacto com este concelho. Os dois médicos chegaram a Paredes de Coura no início dos anos 80. Tinham terminado o curso de Medicina em Lisboa, em 1971/72, e participado também em diversas experiências de trabalho no terreno, entre finais dos anos 60 e princípios de 70, designadamente no campo da alfabetização de adultos, com fortes influências do pensamento de Paulo Freire. Num testemunho do António, que se encontra publicado num número da revista *Educação, Sociedade & Culturas* dedicado a Paulo Freire, ele afirma, em título: “O contributo de Paulo Freire nas partes coloridas do filme da minha vida”:

*“Paulo Freire entrou na minha vida quando eu tinha vinte anos, trazido por gente com quem entrelacei uma amizade cimentada pela partilha de experiências, de ideias e de afectos. Mas veio sobretudo ligado ao desafio concreto de viver processos de conscientização através da alfabetização de adultos, numa sociedade hostil ao esforço de libertação dos pobres e oprimidos. (...)*

*Entretanto, eu estudava Medicina em Lisboa e começava a questionar-me sobre o modelo hospitalar, cuja prática impositiva olhava o doente desinserido da sua realidade, a qual, aliás, pouco interessava aos doutores.*

*A necessidade de contribuir como técnico de saúde para o desenvolvimento das pessoas e comunidades levou-me à escolha da carreira de Saúde Pública e à opção, dentro desta carreira, pelo trabalho no terreno, com comunidades predominantemente rurais.*

*Não tenho dúvidas que então Paulo Freire e Arnaldo Sampaio (na altura, Director Geral de Saúde) influenciaram fortemente estas minhas escolhas”.*

(António Cardoso Ferreira, 1998)

Na altura em que os dois terminaram o curso de Medicina tinha sido publicada legislação criando os Centros de Saúde e estava a iniciar-se, no campo da Saúde Pública, um processo em que se valorizava “uma dinâmica de interacção com a comunidade”.

*“O então Director Geral de Saúde, o Professor Sampaio, pai do Jorge e do Daniel Sampaio, era um dos grandes animadores desse processo. Era uma pessoa de referência, juntamente com uma equipa que pretendia que os Centros de Saúde a desenvolver no país tivessem uma dinâmica de interacção com a comunidade”.*

(Ent., António, médico, 2000)

Antes de chegarem a Paredes de Coura – a Maria José em 1981 e o António em 1982 – já tinham realizado um trabalho de “interacção com a comunidade”, entre 1975 e 1981, com base na “cooperação intersectorial” e em formas de “integração de serviços locais”, a partir do Centro de Saúde de Aljustrel, “prestando atenção aos grupos mais vulneráveis”. Consideram, hoje, que esse trabalho de cooperação e integração dos diversos serviços locais, ligados à Saúde, à Educação, à Autarquia, ao Serviço Social, ao Emprego, foi pioneiro, quer para eles próprios quer para o sector da Saúde Pública, “porque se ensaiaram formas de trabalho em equipa e de cooperação entre cidadãos, técnicos e grupos, com base na participação das pessoas em cada freguesia”.

*“Em Abril de 75 fizemos ambos a opção de ir para Aljustrel trabalhar num Centro de Saúde, desses já criados em 73 ou 74, o que correspondeu a essa intenção de se fazer um trabalho em comunicação com outros sectores e com a comunidade para a promoção da saúde, prestando atenção aos grupos mais vulneráveis. Na altura fomos os dois e foi uma enfermeira, que também tinha a mesma perspectiva, e começámos um trabalho que em 75 estava muito facilitado, embora sem referências anteriores, porque havia uma abertura grande para quem quisesse experimentar coisas novas na área da saúde e na área da cooperação intersectorial. Havia um terreno favorável. Tinham sido criadas umas comissões para a integração dos serviços locais, onde saúde, educação, autarquia, serviço social, emprego, etc. podiam cooperar”.*

(Ent., António, médico, 2000)

Tendo decidido ir para Paredes de Coura, convidaram a enfermeira Elsa, que trabalhara com eles em Aljustrel, para os acompanhar, e constituíram, assim, uma equipa de três elementos já habituados a trabalhar em conjunto. A Elsa vai logo no início, em 1981, juntamente com a Maria José. Na altura em que lhe é feito o convite, estava a trabalhar num Projecto, em Coimbra, desde 1977, no GRAAL, um Movimento Internacional de Mulheres Cristãs orientado para a intervenção sociocultural, designadamente no campo da alfabetização.

*“Era um projecto de intervenção sociocultural com mulheres do meio rural e uma das coisas que se sentia necessário era a intervenção ao nível da saúde. Era ter um espaço de discussão de temas de saúde com estas mulheres. Eu estava a acabar o curso de enfermagem, estava motivada. Para além dos temas da saúde havia a alfabetização e havia temas oportunos e da sociedade da época, mas eu vim de facto por causa dos temas da saúde que era o meu contexto profissional”.*

(Ent., Elsa, enfermeira, 2002).

A relação desta enfermeira com os dois médicos tivera início no âmbito do estágio do curso de enfermagem que realizara em Aljustrel, após o curso que concluíra, em 1976, em Lisboa. Foi quando estava a programar o estágio em Saúde Pública que conheceu o António, através da televisão, num contexto em que ele falava sobre o trabalho que estavam a desenvolver no concelho de Aljustrel. Nesse momento decidiu: “é com este homem que quero trabalhar”.

*“Eu conheci o António num programa de televisão em que ele falou sobre o que estava a acontecer em Aljustrel. Eu nessa altura estava a programar um estágio de Saúde Pública no contexto do Curso de Enfermagem e pensei ‘é com este homem que eu quero trabalhar’. No fim do estágio eu disse-lhes que queria trabalhar num outro projecto, em Coimbra, mas, quando eles saíssem de Aljustrel estava disponível para ir para outro sítio”.*

(Ent., Elsa, enfermeira, 2002)

Assim “aconteceu ir para Paredes de Coura, que eu não fazia a mínima ideia onde era” – recorda, hoje, a enfermeira Elsa (Ent., 2002). O primeiro ano de trabalho foi dedicado sobretudo à organização do Centro de Saúde, cujo

próprio edifício acabara de ser construído. Para além disso, deram início a um trabalho no terreno, incluindo, entre outras actividades, o Programa de Saúde Escolar.

*“Este primeiro ano foi de coisas muito sistemáticas. Por exemplo, como alterar um padrão de parto em casa, domiciliário, e de não vigilância durante a gravidez. E isto foi feito sistematicamente. Nesse contexto começámos o Programa de Saúde Escolar, que também estava previsto em termos de organização dos Centros de Saúde. A Zé e eu própria começámos a envolver-nos nas escolas, a conhecer as escolas todas, os professores todos, o que é que acontecia nas escolas, quais eram as preocupações. Começou logo e foi ao longo do tempo. Esta era sempre a visão da Zé e do António, enquanto directores do Centro de Saúde e enquanto médicos de Saúde Pública. Era sempre muito na perspectiva de trabalhar na comunidade: identificar quais são as necessidades, de alguma maneira problematizá-las e devolvê-las. E isto foi sempre feito ao longo do tempo”.*

(Ent., Elsa, enfermeira, 2002)

No ano seguinte, em 1982, já com a presença do António e com os três a trabalharem em conjunto, iniciaram um Plano de Actividades do Centro de Saúde, após um trabalho de discussão com “pessoas de outros sectores” sobre os problemas locais.

*“Uma vez identificados alguns problemas, através do estudo das taxas de mortalidade e de dados de saúde, etc., pensamos que era importante ser discutido, serem valorizados os problemas em conjunto com pessoas de outros sectores, nomeadamente com párocos e com professores e educadores de infância e autarcas (...). Na altura, os professores identificaram como problemas mais prioritários os da higiene, doenças infecto-contagiosas e parasitárias, como os piolhos, e também a alimentação e o alcoolismo. Nós partimos dessas prioridades na área da cooperação com as escolas”.*

(Ent., António, médico, 2000)

Por esta altura, veio juntar-se também a esta equipa, de uma forma imprevista, uma educadora de infância que vivia e trabalhava em Lisboa, a Ana Isabel, conhecida dos restantes três elementos da equipa e com experiência,

também, no âmbito da intervenção social e comunitária. Esta educadora de infância terminou o Curso em Lisboa, em 1976, mas um ano antes, no período de estágio, já criara, com uma Comissão de Moradores, o Jardim de Infância da Freguesia dos Anjos – o JIFA – que ainda hoje está em funcionamento como IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social). Até à sua chegada a Paredes de Coura, o que veio a acontecer em 1983, participou na criação de outros jardins de infância, designadamente, de um para os trabalhadores de uma fábrica, com uma valência de creche. Com a sua chegada ao concelho de Paredes de Coura, esta educadora inicia um contacto com o terreno, de modo a responder a um primeiro “desafio” que lhe fora colocado pelos restantes membros da equipa: tentar perceber as razões por que uma criança – a Fátima, da freguesia de Castanheira – se recusava a ir à escola.

*“A minha chegada a Paredes de Coura é imprevista. Acontece por volta de 83. Eu estava muito cansada e esgotada da vida de Lisboa. Há alturas em que se tem um cansaço de tal ordem que tem de haver momentos de paragem e eu tirei um mês para ir descansar para Paredes de Coura, porque conhecia a Zé, o António, a enfermeira Elsa, que estavam lá num meio calmo e sereno, tal como eu precisava. (...) Quando vou lá acima (a Paredes de Coura) havia uma situação de mal-estar relativamente aos índices de insucesso escolar. Havia, nomeadamente, uma jovem, a Fátima de Castanheira, que se recusava peremptoriamente a ir à escola. Portanto, o desafio que me é colocado enquanto lá estou é tentar perceber porque é que aquela criança não vai à escola. Mantém-se fechada sobre si mesma, não fala com ninguém, só com a família. Então, vou algumas tardes falar com ela, ao campo onde ela está com o gado, levo plasticinas para os irmãos mais novos e começa por aqui uma brincadeira que rapidamente se transforma em conversas à hora de jantar, com a Zé, com o António, com a Elsa”.*

(Ent., Ana Isabel, educadora de infância, 2000)

Estas conversas informais entre os membros da equipa constituem-se, assim, como o embrião de um Projecto que viria a ter a designação “À Descoberta do Ser Criança no Meio Rural – contributo para a redução do insucesso escolar no concelho de Paredes de Coura”. Os contactos com aquela criança e o conhecimento mais geral do meio local que os restantes elementos da equipa já possuíam começavam a gerar a ideia de que era necessário

proceder a uma intervenção mais sistemática e global junto das populações do concelho, que viviam em condições de pobreza, com precárias condições habitacionais, de higiene e alimentares.

*“O nível de vida da população do concelho é baixo. De uma forma geral a população é pobre, vivendo essencialmente da agricultura tradicional com graves carências nutricionais consequentes dos poucos recursos e dos errados hábitos alimentares.*

*As condições de higiene e habitacionais são precárias, consistindo fundamentalmente, as casas de meio rural em construções graníticas, com cobertura de telha, em que a grande maioria não é forrada e estando a divisão feita de tal forma que o agregado familiar habita no piso superior e os animais estão alojados no piso inferior”.*

(Doc., Projecto “À Descoberta do Ser Criança no Meio Rural – contributo para a redução do insucesso escolar no concelho de Paredes de Coura”, Abril de 1985)

Este panorama sobre o concelho é descrito pela equipa de modo a mostrar a influência que as condições de vida daquele meio rural tinham na educação e no desenvolvimento das crianças. Um dos problemas identificados, na altura, era o elevado consumo de álcool pela população, incluindo a infantil:

*“Em relação com o tipo de vida que descrevemos e com a dispersão geográfica existente, é natural que o isolamento social contribua para a manutenção de tradições e carências que afectam todo o modo de viver. Esta situação tem grande influência na educação das crianças, tendo em conta que muitas delas ficam aos cuidados dos avós, enquanto os pais estão emigrados, não favorecendo a valorização das aprendizagens escolares. Refere-se ainda que a elevada produção vinícola e a tradição de hábitos alcoólicos contribuem para um elevado consumo de álcool entre a população, abrangendo inclusivamente o sector infantil (numa sondagem efectuada numa escola primária, 96% das crianças ingere regularmente bebidas alcoólicas)”.*

(Doc., Projecto “À Descoberta do Ser Criança no Meio Rural – contributo para a redução do insucesso escolar no concelho de Paredes de Coura”, Abril de 1985)

Findo este curto período de permanência em Paredes de Coura, a Ana Isabel regressa a Lisboa, continuando, no entanto, a manter contactos com a equipa do Centro de Saúde local, procurando em conjunto encontrar soluções para os problemas que os preocupavam.

*“Vim para Lisboa, depois de terminado o meu período de descanso, e venho a reflectir sobre isto e vou escrevendo algumas coisas, algumas ideias, algumas pistas. Vou enviando algumas missivas para Paredes de Coura, para a equipa de Saúde que estava preocupada com estas questões”.*

(Ent., Ana Isabel, educadora de infância, 2000)

Foi a partir deste trabalho de reflexão que surgiu a ideia de a Ana Isabel ir mais tempo para Paredes de Coura para pensarem e porem em prática uma solução. Ela considerava que era necessário fazer um “levantamento das comunidades” onde existia um maior número de crianças que não conseguiam completar o quarto ano de escolaridade e, dentro dessas comunidades, realizar um trabalho “preventivo” através da educação pré-escolar.

*“O António escrevia-me a perguntar ‘mas, então, como se faz a prevenção antes da entrada na escola primária?’ E eu respondia: ‘isso é com o pré-escolar, mas com a dispersão que esse concelho tem é muito complicado, pois levantaria a questão de onde se poderia construir o Jardim de Infância. Teria que ser estudado outro processo’.*

*As coisas foram andando para lá e para cá, até que um dia me dizem: ‘se conseguires vir cá passar um tempo mais ou menos longo, nós asseguramos transporte e tu imaginas e elaboras uma maneira de conseguires congregar crianças de idade pré-escolar numa situação experimental para ver se isso funciona”.*

(Ent., Ana Isabel, educadora de infância, 2000)

A Ana Isabel resolveu, então, pedir seis meses de licença sem vencimento na instituição onde trabalhava, em Lisboa, “porque o desafio era interessante”, e partiu de novo para Paredes de Coura com a “ideia do projecto”.

*“A partir do contacto com a Fatinha, e com outras famílias e outras crianças, com o que foi ouvindo e perguntando, a Ana Isabel começou a achar que*

*haveria que tentar criar condições mais favoráveis para essas crianças, quer na área do jardim de infância, quer no princípio da escola primária. Passados uns tempos voltou com a ideia do projecto. As conversas aconteceram durante a primeira estadia dela lá e depois ela veio com a ideia do projecto”.*  
(Ent., António, médico, 2000)

*“A Ana Isabel pensa: ‘é preciso fazer um projecto para esta menina e para os meninos de Paredes de Coura’. Eu acho que a Ana Isabel teve uma ideia, uma daquelas ideias que movem, que nos levam para a frente. E eu acho que nós ficamos todos ao mesmo tempo, os três, aqui surpreendidos, ‘o que é que a Ana Isabel nos está a propor?’. Eu acho que aqui se joga uma série de coisas, que é, por um lado estas ideias e depois as pessoas, que são concretamente a Ana Isabel e o António, para quem nunca há impossíveis, para quem é sempre possível lutar por um ideal e trabalhar para isso”.*  
(Ent., Elsa, enfermeira, 2002)

A ideia inicial do projecto era organizar uma “equipa multidisciplinar” que, através de um trabalho de animação com crianças, em articulação com as famílias e as comunidades, pudesse fazer face aos problemas identificados. Por exemplo, “era culturalmente usual os miúdos acompanharem os pais, a partir de uma certa idade, ou então ficarem em casa, às vezes até fechados, a ser cuidados por irmãos um pouco mais velhos” (Ent., António, 2000). Nessa altura, poucas crianças no concelho tinham acesso à educação pré-escolar e também não era fácil criar essas condições, dada a grande dispersão das localidades e os difíceis acessos às mesmas. A solução passava, então, pela criação de um “grupo animador” que, “em articulação com as famílias e os serviços da comunidade” juntasse as crianças em locais onde pudessem ser realizadas “actividades de animação, que promovessem o seu desenvolvimento”.

*“O concelho tinha um reduzido número de jardins de infância. Em 21 freguesias, só duas ou três eram cobertas por jardins de infância, e mesmo nessas não estavam abrangidas todas as crianças, pela dispersão ou afastamento do local. Muitas crianças ficavam em casa fechadas enquanto os pais iam trabalhar, ou então iam com eles, ou ficavam miúdos de cinco anos a tomar conta de irmãos de dois ou três. Situações associadas a*

*grandes taxas de insucesso escolar. Tudo isto nos levou à ideia de formular um projecto em que um grupo animador, em articulação com as famílias e os serviços da comunidade, conseguisse juntar crianças – por exemplo duas vezes por semana – e ter com elas actividades de animação, que promovessem o seu desenvolvimento”.*

(António Ferreira, 2000, “De como as ideias se vão construindo” (135-138), in Lúcia Gomes, *Animação, palavra-chave*. Gouveia: GAF)

As reuniões entretanto realizadas com os professores revelavam como uma das suas maiores preocupações o “insucesso escolar” e é a partir destas preocupações que a equipa formula, em Abril de 1985, o primeiro projecto intitulado “À Descoberta do Ser Criança no Meio Rural – contributo para a redução do insucesso escolar no concelho de Paredes de Coura”.

*“É do conhecimento geral de todos nós que a nível Nacional existe um problema actual a que se chama Insucesso Escolar. (...) Por neste concelho se ter constatado também a existência de Insucesso Escolar, quer através dos professores do ensino primário, quer através da equipa de Saúde Escolar do Centro de Saúde, este Projecto surgiu como uma tentativa de resposta ao problema. (...)“Como o próprio título indica ‘À Descoberta do Ser Criança no Meio Rural’, este trabalho teve desde o início a consciência de que só percebendo a especificidade do meio seria possível encontrar as melhores formas de nele intervir, tendo em conta o problema do Insucesso Escolar”.*

(Doc., Projecto “À Descoberta do Ser Criança no Meio Rural – contributo para a redução do insucesso escolar no concelho de Paredes de Coura”, 1º Relatório de Avaliação, Maio de 1986)

O projecto assume como objectivo contribuir para a “redução do insucesso escolar”, mas, como afirmam os seus autores, estavam “conscientes de que não está na criança a origem do Insucesso Escolar”, mas “fundamentalmente na família, no meio e na escola”.

*“Na generalidade tomamos como ponto de partida o facto de este insucesso escolar ser essencialmente resultante de condicionamos quer do meio ambiente quer da escassez de recursos locais, responsáveis pela não satisfação das necessidades básicas da criança”.*

(Doc., Projecto “À Descoberta do Ser Criança no Meio Rural – contributo para a redução do insucesso escolar no concelho de Paredes de Coura”, Abril de 1985)

Na altura, o diagnóstico sobre o “insucesso escolar” elaborado pela equipa, com o apoio do então Delegado Escolar, dá conta de que “num total de 289 crianças da 2ª fase do ensino primário (3º e 4º anos de escolaridade) 92% nunca tiveram qualquer espécie de acompanhamento de educação pré-escolar”. Refere ainda os elevados índices de analfabetismo da população e de “não aproveitamento escolar”: “encontrámos 106 crianças com 4 anos e mais de frequência na 1ª fase (1º e 2º anos de escolaridade)”. O Projecto assume, portanto, como “objectivo geral”, “contribuir para a redução do Insucesso Escolar através de uma intervenção com o meio, a escola e as famílias tendo em vista favorecer o desenvolvimento global das crianças de 4 freguesias do concelho”.

A equipa procura, assim, pôr em prática um dispositivo adequado às condições daquele meio rural, reconhecendo, que nos moldes tradicionais tal tarefa não se revelava possível, entre outras razões, porque a dispersão das localidades era grande e porque a própria população não estava sensibilizada para essa necessidade. Esse dispositivo tinha em vista, por isso, encontrar uma “alternativa às vias institucionalizadas” e assumia como essencial a “conjugação de esforços” de técnicos e serviços para uma intervenção integrada de acompanhamento das crianças nas áreas da educação, da saúde, da acção social. Com a formulação deste Projecto, em 1985, inicia-se um trabalho sistemático, no terreno, com as crianças, as escolas, as famílias, as comunidades locais, numa perspectiva de trabalho comunitário.

*“A liderança da Ana Isabel tinha um papel muito importante na valorização do comunitário, de não sermos impositivos. Era realmente a Ana Isabel que dava mesmo a grande força no sentido de envolver a comunidade”.*

(Ent., António, médico, 2000)

No início, o Centro de Saúde disponibiliza uma carrinha, a UNICEF concede algumas verbas, com as quais é comprado material (tintas, pincéis, papel, tesouras, etc.) e a Fundação Calouste Gulbenkian adere também ao

Projecto apoiando-o financeiramente, incluindo, logo na fase inicial, a cedência de uma viatura que estivera antes ao serviço do “Projecto Alcácer”<sup>61</sup>. Numa fase embrionária, a intervenção realiza-se na freguesia de Cunha, pois fora aí, como dizem, que encontraram os professores do ensino primário – em cunha de Baixo, a Rosa, e em Cunha de Cima, o Monteiro – que mais interessados se mostraram em colaborar.

*“Foi durante as férias do Verão que, utilizando o espaço quer de uma escola quer da outra, se desencadearam as actividades com as crianças. Chegamos a elas através destes professores, que convocaram reuniões de pais para que aqueles que tivessem filhos mais novos permitissem que, durante esses meses se trabalhasse com eles de uma forma perfeitamente gratuita e não obrigatória: ia quem queria, quando queria e como queria”.*

(Ent., Ana Isabel, educadora de infância, 2000).

Em simultâneo com a preparação deste Projecto, forma-se, em 1985, a associação OUSAM. Como diz o António, “o nome OUSAM tinha presente a ideia de utilitário, etc., mas foi também uma espécie de trocadilho, o brincar com as palavras, com o verbo *ousar*” (Ent., António, 2000). A associação forma-se porque quando a equipa do Projecto começa a procurar alguns apoios, verifica, após alguns contactos, que era necessário haver uma associação local de suporte. Surge, então, com um papel activo de alguns funcionários administrativos e auxiliares do Centro de Saúde, a proposta de criação de uma instituição local de solidariedade social.

*“Nessa altura nenhum de nós tinha ainda trabalhado em projecto comunitário, com continuidade, com base que não fosse nos serviços. Pensámos então em ir procurar apoios, em termos institucionais, para algum financiamento, mas sentíamos também que era necessário uma articulação com uma equipa, com pessoas locais, para o processo ter pés para andar”.*

(Ent., António, médico, 2000)

---

<sup>61</sup> Sobre o Projecto Alcácer, ver, entre outros trabalhos, Campos, Bártolo Paiva *et. al.* (1982). *Projecto Alcácer: desenvolvimento da criança em comunidade rural*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

*“Foi então que pudemos contar com um apoio fundamental. O telefonista do Centro de Saúde, Fernando Laje, que era um tipo com imensa dinâmica e capacidades de liderança, lança aos seus amigos mais próximos – funcionários administrativos e auxiliares do Centro de Saúde – a proposta de criarem uma associação de solidariedade social”.*

(António Ferreira, 2000, “De como as ideias se vão construindo” (135-138), in Lúcia Gomes, *Animação, palavra-chave*. Gouveia: GAF)

Tendo sido convidado para integrar o grupo dinamizador da associação, o António propõe que esta patrocinasse o Projecto que estavam a iniciar.

*“Numa reunião, quando se estavam a definir as áreas de actuação que poderíamos ter, lembrei-me de dizer aquilo que estávamos a fazer (...) e logo na altura ficou assente que o Projecto seria uma das áreas de intervenção da Associação”.*

(Ent., António, médico, 2000)

Houve como que um “casamento entre o projecto e associação”. Aos poucos, o nome “OUSAM” começou até a identificar-se mais com o Projecto do que com a própria Associação.

*“Digamos que houve um casamento entre o Projecto formulado e a Associação que estava a nascer. Nos primeiros dois anos, a Associação patrocinou, não só este Projecto, mas também algumas pequenas iniciativas do tipo apoio social tradicional. Mas, aos poucos, o Projecto começou a ser o grande fulcro de preocupação, de acção, de orçamento, de investimento da Associação”.*

(António Ferreira, 2000, “De como as ideias se vão construindo” (135-138), in Lúcia Gomes, *Animação, palavra-chave*. Gouveia: GAF)

No entanto, este “casamento” não decorreu sempre em lua de mel. Os dirigentes da Associação recém criada pretendiam desenvolver outras áreas, designadamente no apoio à habitação e no apoio social a algumas famílias. Como o Projecto estava orientado para a intervenção educativa e se tornara o cerne de ocupação da Associação, isso gerava algum conflito.

*“Pelo que dizia o Lages (na altura, presidente da direcção do OUSAM), havia quem pensasse que a associação não se devia ligar ao Projecto e daí a*

*difficuldade que ele tinha em que as outras pessoas acompanhassem. Nós estávamos de tal maneira absorvidos pelo Projecto que não conseguíamos muita disponibilidade para as outras coisas que ele também desejava”.*

(Ent., António, médico, 2000)

O Projecto é formulado em Abril de 1985 e é logo a seguir, no mês de Junho, que têm início as actividades, numa freguesia do concelho, com crianças em idade pré-escolar, duas vezes por semana. No mês de Agosto entra também para a equipa uma técnica de serviço social (a Dora) e nos dois meses seguintes inicia-se a intervenção nas outras três freguesias. Com a entrada da técnica de serviço social, o trabalho diário no terreno passa a ser realizado por esta e pela educadora de infância e, muitas vezes, também, com a enfermeira Elsa, nas visitas domiciliárias. Tem, assim, início um trabalho de contacto, família a família, casa a casa, tendo em vista aumentar o número de crianças a participar nas actividades.

*“Este processo tem sido riquíssimo pois permite-nos ir definindo a forma de actuação, criança a criança, perante a constatação da complexidade de determinadas situações familiares e sociais. (...) Nenhum do trabalho feito até agora teria sido possível sem o contacto com as famílias e a sua aceitação do Projecto”.*

(Doc., Projecto “À descoberta do ser criança no meio rural”, Relatório de actividades, Setembro de 1985).

O projecto desenvolve-se, assim, nesta fase inicial, em quatro freguesias consideradas prioritárias pela equipa. Em duas realizam actividades com crianças em “idade pré-escolar” e nas outras duas com crianças “escolarizadas”. Neste primeiro ano lectivo de 1985/86 são envolvidas nas actividades do Projecto 130 crianças. As actividades eram as mais diversas, mas baseavam-se em comum no princípio da “valorização do meio” e do “reaproveitamento de aspectos culturais” (Doc., 1º Relatório de Avaliação, Maio de 1986). Com esta metodologia de trabalho, a equipa procurava, sem levar “soluções no bolso”, “descobrir alternativas”, “valorizando os recursos do meio”.

*“Estas actividades (...) queriam levar as crianças ao conhecimento e valorização dos recursos de cada comunidade. Neste sentido foram feitos*

*intercâmbios entre grupos de diferentes freguesias. Podemos salientar os passeios/visita aos Montes da Sra. da Pena, de S. Silvestre e do Corno do Bico; as idas à praia e ao rio em diferentes lugares. Numa perspectiva de conhecimento/relação com os recursos culturais e educativos locais, diferentes grupos fizeram uma visita à Biblioteca Municipal e ao Parque Infantil.*

*Neste mesmo período e aproveitando a realização de uma Feira/Exposição do Livro e Artesanato, da iniciativa do OUSAM, todos os grupos de crianças contactaram com os variados materiais e objectos expostos de artesãos de diversas localidades, alargando assim a perspectiva educativa atrás referida”.*

*(...)*

*Os trabalhos das crianças foram muitas vezes veículo de ligação entre as actividades do Projecto, a família e a Comunidade. (...) Este ‘fazer e levar para casa’ permitiu um contacto frequente da família com o tipo de actividades e materiais utilizados e simultaneamente valorizou, aos olhos do adulto, o trabalho feito por cada criança”.*

*(Doc., Projecto “À descoberta do ser criança no meio rural”, Relatório de Actividades, Junho/Setembro de 1988).*

Entre os diversos temas e actividades, o primeiro relatório de avaliação do Projecto descreve os relacionados com a actividade agrícola local (o leite, o gado bovino, o milho, as vindimas, as castanhas); as visitas guiadas para a “valorização do património cultural”; o “reconhecimento de novos espaços adjacentes ao meio”, o Dia Mundial da Saúde, o Natal e a sua “preparação para vivência comunitária”; o magusto; o dia de Reis e o “reconhecimento da sua importância no meio”, o desfile de Carnaval, como “reaparecimento de um hábito cultural do meio”, o Dia Mundial da Árvore; o Dia Mundial da Criança, o Dia do Pai e a preparação da prenda para a “valorização do trabalho da criança”.

*“Se todos os temas desenvolvidos encontraram receptividade por parte das crianças, alguns houve, no entanto, que acolheram simultaneamente a adesão e apoio das comunidades. O mais relevante, sem dúvida, foi a realização de desfiles de carnaval efectuadas por essa data. O facto de as populações verem ressurgir, nos caminhos, situações vividas na sua infância*

*que tendem a cair no esquecimento, provocou não só reacções de apoio e adesão como de regozijo.*

*Se foi importante o ressurgimento de hábitos culturais, foi igualmente importante o dar a conhecer novas formas de aproveitamento de parte do património cultural existente no seio de algumas comunidades”.*

(Doc., Projecto “À descoberta do ser criança no meio rural”, 1º Relatório de Avaliação, Maio de 1986)

Para a realização das actividades, a equipa foi “descobrendo” “espaços comunitários” e “formas itinerantes de trabalho”, de modo a adequar a intervenção às particularidades locais, não reproduzindo a “forma institucional” dos jardins de infância.

*“Temos consciência que todas as actividades levadas a efeito tiveram o risco inerente a uma nova experiência que pretende ser uma alternativa à forma institucional. Se por um lado, estamos habituados a desenvolver as técnicas pedagógicas conhecidas, em locais fixos e que no decorrer do ano vão sendo construídos não só pelas Técnicas de Educação como pelas próprias crianças, por outro, este ano partimos da disponibilidade para descobrir as formas itinerantes de trabalho, rentabilizando técnicas, materiais e tempo, de forma a permitir o acompanhamento destas crianças. A não existência de espaços próprios, ou seja, o espaço utilizado para as actividades são os únicos espaços comunitários e por isso utilizados para outros fins, deu origem a que não fosse concebido, ao longo do ano, uma estrutura idêntica aos jardins escolas habituais”.*

(Doc., Projecto “À descoberta do ser criança no meio rural”, 1º Relatório de Avaliação, Maio de 1986)

Decorrido cerca de um ano de trabalho no terreno, este Projecto passa por um processo de “Avaliação e Reformulação”, como fora proposto inicialmente, e, na sequência desse processo a área de intervenção passa de quatro para seis freguesias. Nesta mesma altura a Ana Isabel termina a licença sem vencimento, facto que coloca a necessidade de encontrarem uma educadora disponível para promover as actividades nos meses de Julho, Agosto e Setembro. Aguardavam, então, uma resposta do Ministério da Educação ao pedido que fora feito em Maio para a colocação de duas

educadoras do ensino oficial em regime de destacamento. Em Agosto tiveram conhecimento de que esse pedido fora indeferido. A equipa procedeu de imediato ao pedido de requisição, através da Câmara Municipal. A resposta a este pedido, que surgiu apenas na segunda quinzena de Novembro, foi igualmente negativa. Dado este atraso, e para que fosse possível reiniciar o trabalho do Projecto num curto espaço de tempo, regressou a Paredes de Coura, no início de Dezembro, a Ana Isabel, para o que solicitou a exoneração na instituição a que estava ligada em Lisboa.

*“Após as actividades dos meses de Verão viu-se esta equipa obrigada a parar as actividades específicas com crianças, dada a ausência de técnicos de educação. Esta paragem deve-se ao atraso da resposta do Ministério da Educação no que respeita ao pedido de requisição de duas Educadoras de Infância.*

*Em Janeiro de 1987, refeita a equipa técnica com duas Educadoras de Infância, não do Ministério, mas contratadas pelo Projecto, iniciaram-se então as actividades regulares”.*

(Doc., Projecto “À descoberta do ser criança no meio rural”, 2º relatório de avaliação, Maio de 1987)

Em Maio de 1987, cerca de dois anos após o seu início, o Projecto é alvo de uma transformação mais profunda, passando então a designar-se “À descoberta do Ser Criança – construindo a comunidade no meio rural”. O objectivo do Projecto, que fora anteriormente definido em termos de “redução do insucesso escolar”, passa agora a realçar a ideia de “construção da comunidade”. É assumido como “objectivo geral” “contribuir para o desenvolvimento global da criança, numa interacção Família/Escola/Comunidade”. Como “objectivos específicos” são definidos os seguintes:

*“- Encontrar formas alternativas às já institucionalizadas que sejam mais adequadas às características do Concelho para o acompanhamento de crianças em idade pré-escolar, assim como encontrar formas de articulação com a rede pública de Educação Pré-Escolar;*

*- Experimentar formas alternativas como complemento do desenvolvimento global da criança escolarizada;*

*- Promover uma progressiva sensibilização das famílias, dos agentes educativos e das instituições no sentido de se encontrarem formas*

*alternativas às institucionalizadas que respondam realmente ao desenvolvimento global da criança;*

*- Implicar as Instituições e Serviços, locais, regionais e centrais no desenvolver desta acção de forma a assumirem a continuidade deste trabalho para além do término previsto para o presente Projecto”.*

(Doc., Projecto “À descoberta do Ser Criança – construindo a comunidade no meio rural”, Maio de 1987)

Verifica-se, assim, uma mudança de perspectiva, no sentido de uma maior orientação para a “Comunidade”<sup>62</sup>. O Projecto exprime, a partir de então, uma “dinâmica de maior atenção à comunidade, de envolvimento da comunidade, e corresponde ao momento de entrada da Fundação Aga Khan (Ent., António, 2000). Esta mudança de perspectiva fica a dever-se à “experiência” entretanto adquirida num “trabalho de equipa” que já contava, de uma forma sistemática, com dois anos de intervenção e avaliação permanentes, os quais tinham provocado na equipa “uma consciência gradual” de que o trabalho que estavam a desenvolver era um trabalho de intervenção junto da “Comunidade como um todo”.

*“O desenrolar do trabalho deste Projecto tem provocado na sua Equipa uma consciência gradual de que se trata de um trabalho de intervenção junto da Comunidade, partindo, no entanto, do polo dinamizador que são as acções desenvolvidas com as crianças. Desta forma é cada vez mais difícil discriminar as acções desenvolvidas com as famílias, jovens e serviços, sem pensarmos logo na Comunidade como um todo”.*

(Doc., Projecto “À Descoberta do Ser Criança – Construindo a Comunidade no Meio Rural, 3º Relatório de Avaliação, Maio de 1988)

A vasta documentação produzida no decurso do Projecto, que tivemos oportunidade de analisar, põe em evidência esta prática sistemática de reflexão e avaliação por parte dos membros da equipa. Fruto desta reflexão chegaram à conclusão de que “o verdadeiro problema não seria o insucesso escolar”, mas antes o “desenvolvimento das potencialidades da comunidade”. Assim, a estratégia delineada para este novo Projecto passa a considerar mais

---

<sup>62</sup> Escrevemos “Comunidade” com letra inicial maiúscula, pois é assim que ela aparece escrita nos documentos do Projecto.

explicitamente “a criança como pólo dinamizador das acções a desenvolver na Comunidade”:

*“Esta equipa partiu da identificação do problema do Insucesso Escolar para um trabalho que fundamentalmente desenvolvia actividades com crianças, trabalho esse com carácter não institucional. Na evolução deste trabalho constatámos que era necessário alargar o âmbito da nossa área de intervenção, o que deu origem a que entre o 1º e 2º ano tivéssemos reforçado os nossos objectivos, os quais apontaram para a necessidade de uma maior intervenção junto dos vários Sectores da Comunidade. Deste modo o 2º ano de intervenção foi já uma tentativa de maior ligação à Comunidade, tendo no entanto, como pólo dinamizador das acções a criança nas suas várias vertentes. É portanto tendo em conta a experiência já adquirida que decidimos formular este novo Projecto. (...) As actividades levadas a efeito fizeram-nos concluir que o verdadeiro problema não será o Insucesso Escolar mas as carências de desenvolvimento da criança que estão directamente relacionadas com o deficiente desenvolvimento das potencialidades da Comunidade. Desta forma optámos, em termos de estratégia, por considerar a criança como pólo dinamizador das acções a desenvolver na Comunidade”.*

(Doc., Projecto “À descoberta do Ser Criança – construindo a comunidade no meio rural”, Maio de 1987)

O Projecto assume-se, então, mais claramente, como uma “dinâmica comunitária”. As iniciativas desenvolvidas “a partir da criança” têm em vista alargar a participação dos pais e “fundir” as “comunidades adultas com a população infantil”, num processo de “desenvolvimento comunitário”.

*“Sendo fundamental a existência de uma dinâmica comunitária, procuraremos apoiar e desenvolver os grupos de pais que já existem congregados quer pelas iniciativas da Escola Primária quer pelo trabalho de equipa dos dois últimos anos. Para além disso é nossa intenção fomentar este tipo de dinâmica nas novas freguesias, onde praticamente este trabalho não existe. Continuando a desenvolver iniciativas a partir da criança, pretendemos alargar a participação activa dos pais em cada um dos momentos de encontro em que se fundam as comunidades adultas com a população infantil”.*

(Doc., Projecto “À descoberta do Ser Criança – construindo a comunidade no meio rural”, Maio de 1987)

*“Se os objectivos deste Projecto se centravam na Criança, a sua progressiva concretização levou à percepção das muitas potencialidades da interacção Família/Escola/Comunidade como condicionantes não só do processo de desenvolvimento infantil mas também do próprio processo de desenvolvimento comunitário”.*

(Doc., Projecto “À Descoberta do Ser Criança – Construindo a Comunidade no Meio Rural, Avaliação – elementos para uma avaliação global, Julho de 1989)

Para além da mudança de perspectiva, postulando, agora, que “ao desenvolver-se globalmente a criança pode contribuir-se para o desenvolvimento da Comunidade”, é alargada a área de influência do projecto a outras freguesias, perfazendo agora um total de 8. São também alargados os tempos de intervenção: “3 tempos por semana com cada um dos grupos de idade pré-escolar; 2 tempos por semana com cada um dos grupos de crianças escolarizadas da 1ª fase”. Quanto às actividades promovidas pelo Projecto, elas continuavam a abranger diversas áreas de intervenção: “actividades com as crianças de idade pré-escolar; actividades com crianças escolarizadas; actividades com as famílias; actividades com a Escola; actividades com a Comunidade; actividades com os Jardins de Infância da rede pública; actividades com os Serviços; actividades de articulação com outras Instituições” (Doc., Projecto “À Descoberta do Ser Criança – Construindo a Comunidade no Meio Rural, 3º Relatório de Avaliação, Maio de 1988.

Tal como a noção de “Comunidade”, que é das mais frequentemente utilizadas nos textos do Projecto, outras palavras e expressões, como “descoberta”, “animação”, “articulação”, “conjugação de esforços”, “encontro”, são essenciais na definição dos princípios e das metodologias de trabalho. No conjunto destas noções, que ilustram a filosofia desta dinâmica de projecto, a ideia de “descoberta” é essencial. O próprio Boletim Mensal publicado na altura tinha o título “B-A-BA – DA DESCOBERTA”. Palavras como “descoberta”, “encontro”, “equipa”, “rede”, “teia”, “laços”, “desafio”, como as que estão

inscritas nos seguintes excertos, revelam mesmo, por vezes, um espírito poético.

*“Em abril de 85 começou a caminhada que hoje nos transporta ainda na descoberta/encontro de novos e velhos caminhos, nesta encruzilhada que é o Desafio/Aposta. Teia que se desenrola e acontece (...).*

*Escolhida está a terra e já o sol se levanta. Vamos partir, e partimos. Juntos na cor que atravessa a história do arco-íris batemos às portas e fomos contando na escuta sempre presente de quem mais quer saber. Disseram-nos do milho por apanhar, da vaca por mugir, do velho que não come, da criança que trabalha... Mostraram-nos o retrato da família. Ouvimos a lenda do velho e quisemos brincar com as crianças (...).*

*Fomos brincando e aprendendo as coisas primeiras da vida. Era preciso contá-las à família, à comunidade. Era urgente que soubessem que se tínhamos para dar, muito deles tínhamos recebido (...).*

*Equipa do Projecto, Professores, Pessoal da Saúde, Pais, Jovens, Autarcas e crianças, muitas crianças, fomo-nos encontrando ao longo dos meses e juntos construímos a festa, descobrimos novas palavras, apanhámos uvas, plantámos a árvore, contámo-nos histórias, atámos os laços da rede que vamos construindo (...).*

*“Teia que se cruza/descruza multiplicando a cadeia dos laços, unindo a força das mãos, sorrindo na escalada, dando à criança a bola que pula e avança não como um sonho mas neste Desafio/Aposta que queremos transformar na Descoberta do Encontro de novas maneiras de poder levar o sorriso a cada criança”.*

(Doc. À Descoberta do Ser Criança no Meio Rural, Excertos de Guião/Diaporama, 1987)

No 2º relatório de avaliação do Projecto “À descoberta do ser criança no meio rural” (Maio de 1987) as palavras “descoberta” e “encontro” estão presentes ao longo de todo o relatório. Este está organizado em diferentes secções, cada uma delas relevando campos e modos diversos de “descoberta”.

*“As crianças: descobrindo a criatividade”.*

*“A família: descobrindo a escola e novas ideias”.*

*“A comunidade: a descoberta passa pelos caminhos”.*

*“Juntos, pequeninos e grandes descobrindo a criatividade...”.*

*“Os jovens: próximos dos mais pequenos, descobrem o quanto podem fazer”.*

*“A descoberta continua: a troca de experiências noutras lugares”.*

Decorrida esta primeira fase de intervenção, o projecto conquistara um certo reconhecimento e implantação no terreno, fruto de um trabalho de “descoberta” e de “encontro” com as comunidades, as escolas, as famílias, as instituições. Ao nível local, eram envolvidas, nas diversas acções, o Centro de Saúde, as Escolas, os Jardins de Infância da rede pública do Ministério da Educação, as Juntas de Freguesia, a Câmara Municipal, os diversos Serviços, a Santa Casa da Misericórdia, os Bombeiros Voluntários, cabendo à equipa coordenadora do Projecto promover o seu envolvimento e articulação. Deste modo, mesmo alguns professores que se mostravam inicialmente relutantes em aderir ao Projecto, a partir de uma certa altura começaram a ficar mais receptivos, pois começavam a “sentir os efeitos”.

*“A partir do terceiro ano os professores do 1º ciclo ficaram decididamente mais receptivos porque começaram a sentir os efeitos. Mas até se dar provas de que valia a pena foi um apalpar de terreno”.*

(Ent., Ana Isabel, educadora de infância, 2000)

O Projecto tinha sido concebido para quatro anos, mas em 1987 os dois médicos, o António e a Maria José, deixam o concelho de Paredes de Coura para irem morar e trabalhar para outro lugar. A Ana Isabel e a Elsa continuam, no entanto, a trabalhar no Projecto, a primeira até 1989 e a segunda até 1990.

*“Tinha-se iniciado um projecto, que já estava com força. A Ana Isabel e a Elsa tinham optado por continuar mais tempo. Continuaram mais dois anos. A nível local também sentíamos que tinha sido assumido por um punhado de pessoas”.*

(Ent., António, médico, 2000)

*“O António e a Zé saem em primeiro lugar. Eu penso que muita gente pensou que o Projecto acabava nesse dia, que já não teria continuidade. Depois a Ana Isabel sai e terão pensado ‘talvez seja agora’. Depois, quando eu saio, as coisas já são mais óbvias. O Projecto não desapareceu, alterou-se, modificou-se. (...) O projecto já estava com os seus próprios meios. Só que*

*temos que desaparecer para isso se tornar claro. E quando digo ‘temos’, honestamente, eu acho que é o António e a Ana Isabel. Eu penso que somos todos reconhecidos enquanto OUSAM, mas eles os dois são as figuras que levavam as pessoas a pensar ‘talvez com a saída deles isto tudo acabe’. Mas nessa altura já há gente que está capaz de assumir o Projecto. O Monteiro está completamente na dinâmica, a Rosa Nogueira também. E há inclusivamente uma direcção do OUSAM que acompanha este processo”.*  
(Ent., Elsa, enfermeira, 2002)

Entre o conjunto de pessoas que já tinham assumido o Projecto incluía-se o Monteiro, que é o actual presidente da direcção do OUSAM, mas que já leccionava em 1985 numa das duas primeiras escolas que colaborara no Projecto. Com a saída das pessoas que o Monteiro designa pelos “mentores”, fica ele a assegurar a coordenação da equipa, cabendo-lhe, também, o trabalho de animação comunitária: “um trabalho efectivo de animação de adultos, partindo do trabalho com as crianças” (Ent., Monteiro, 2002).

Em 1989 o Projecto chega ao seu término, mas isso acontece numa altura em que as actividades do OUSAM já abrangiam, no total das 8 freguesias, 321 crianças (159 crianças em idade pré-escolar e 162 em idade escolar, em actividades de animação de tempos livres). A questão da continuidade, que fizera parte das preocupações da equipa do Projecto desde o início, era, portanto, essencial. E aparentemente ela estava assegurada porque, como diz a Elsa (Ent., 2002), a dinâmica até então produzida “tinha conduzido a que muita gente estivesse envolvida e que reconhecesse o Projecto como um serviço”.

## **2. De projecto a serviço: a institucionalização**

Entre o conjunto de pessoas envolvidas na dinâmica de projecto do OUSAM, o Monteiro estava em condições de assegurar a sua continuidade, em termos de coordenação da equipa, fruto da experiência de trabalho no terreno que entretanto adquirira. Antes de se cruzar com o projecto, em 1985, este professor já fizera um percurso ligado ao associativismo e à animação sociocultural. Nos princípios dos anos 70 participara na Comissão de Festas do

S. João, em Campos-Cerveira, festas essas que tinham “uma grande base comunitária de realização” (Ent., Monteiro, 2002). Em 1975, numa fase de crescimento das associações populares, participou, também, na fundação da Associação Cultural de Campos e de uma associação desportiva na mesma freguesia.

*“Em 75 temos uma acção, dentro daquele tempo de militância e de animação cultural – naquele tempo não se falava em animação comunitária, mas em animação cultural – fazíamos aquilo a que popularmente se chamavam comédias, que era, digamos, um conjunto de variedades, tipo Sarau. Organizámos três ou quatro espectáculos que circularam pelas freguesias do concelho de Cerveira”.*

(Ent., Monteiro, professor do 1º ciclo, presidente da actual Direcção do OUSAM, 2002).

Antes ainda de iniciar o Curso do Magistério Primário, participou, em 1976, num curso de formação em animação sociocultural promovido pelo FAOJ (Fundo de Apoio aos Organismos Juvenis), enquanto membro de uma associação. Hoje refere-se a esse curso como uma experiência marcante na sua vida, pois proporcionou-lhe a oportunidade de estar durante um mês, em Sintra, “com um conjunto de pessoas que tinham uma perspectiva de animação comunitária e de desenvolvimento local”.

Como recorda, o próprio curso do Magistério Primário, que concluiu em 1979, tinha, naquele tempo, “alguma marca de animação cultural e de intervenção comunitária”, pois “o primeiro ano do curso punha os estudantes em contacto com a comunidade”. Nos anos que se seguiram ao 25 de Abril de 74, havia naquele Curso actividades que eram designadas de “contacto”, “que era sair para a descoberta”. Estas actividades implicavam a elaboração de uma espécie de “monografia sobre uma comunidade”.

Terminado o curso do Magistério Primário, iniciou o seu percurso profissional em Setúbal, onde leccionou durante dois anos, indo depois para Paredes de Coura, onde passou a trabalhar e a residir, até hoje. É aqui que, no início dos anos 80, no contexto do trabalho escolar com as crianças, dá

corpo, como diz, a “alguma experiência didáctica, educativa e de intervenção comunitária”, numa perspectiva de “valorização cultural da comunidade”.

*“O que eu fazia em termos de escola tinha despertado algum interesse na forma como animava, como tinha o trabalho... sei lá, o facto de fazermos a desfolhada, de irmos cozer a broa a casa, o facto de ter uma galinha com ovos na sala, que era dos miúdos. Portanto, tinha a ver com a valorização cultural da comunidade. Embora o meu trabalho fosse muito mais, ainda, centrado no trabalho das crianças. Se calhar podemos dizer que utilizava mais o potencial cultural da comunidade em função dos interesses da escola do que propriamente uma perspectiva de intervenção junto de adultos, embora já houvesse alguma actividade, como festas”.*

(Ent., Monteiro, professor do 1º ciclo, presidente da actual Direcção do OUSAM, 2002)

*“O Monteiro ficou famoso porque tinha cordéis onde pendurava com molas os trabalhos das crianças. Quando conhecemos o Monteiro era aquilo que trabalhava na escola dele que achámos óptimo. E o Monteiro tinha uma mala enorme onde tinha a roupa para os meninos mudarem quando vinham molhados”.*

(Ent., Elsa, enfermeira, 2002)

É, então, como já dissemos, que, em 1985, estando a trabalhar numa escola de uma freguesia abrangida pelo Projecto, o Monteiro se cruza com o mesmo e com os elementos da equipa. Aderindo desde logo às actividades propostas, mantém-se ligado ao projecto, quer participando nas actividades, quer participando pouco tempo depois na equipa coordenadora do Projecto como representante do Centro de Apoio Pedagógico (CAP)<sup>63</sup>.

*“Estava a envolver-me claramente na dinâmica do projecto enquanto membro de uma escola e enquanto animador pedagógico, pois estava na altura no CAP e fazia parte da equipa coordenadora do Projecto”.*

(Ent., Monteiro, professor do 1º ciclo, presidente da actual Direcção do OUSAM, 2002)

---

<sup>63</sup> Os CAPs (Centros de Apoio Pedagógico) surgiram no início dos anos 80 como projecto de formação contínua dos professores do ensino primário e tinham em vista proporcionar apoio permanente aos professores numa lógica de animação pedagógica. O CAP de Paredes de Coura foi um dos cerca de quarenta criados a nível nacional.

Durante o ano lectivo de 1988/89, estando ligado ao Projecto através de destacamento que o Ministério da Educação concedera pela primeira vez nesse ano lectivo, assume a responsabilidade de coordenação da equipa, em conjunto com a Ana Isabel. Em 1989, com a saída desta educadora de infância, as funções de coordenação passam a ser desempenhadas integralmente por ele, vindo a assumir, como tal, um papel importante no período de transição que o OUSAM estava a viver na altura. O Projecto chegara ao fim dos quatro anos, os elementos da equipa que o lançaram tinham saído do concelho e, como tal, o Monteiro, dado o seu já grande envolvimento, parecia ser a pessoa que poderia dar continuidade ao trabalho no terreno.

Como já se disse, a continuidade do Projecto esteve sempre presente nas preocupações dos elementos da equipa inicial. Esta assumia que o projecto deveria “conter em si as potencialidades” que garantissem a continuidade da intervenção para além dos quatro anos previstos para a sua duração, considerando, por isso fundamental a participação das instituições e serviços e o envolvimento da comunidade.

*“Através deste processo, baseado num trabalho em equipa implantado na comunidade e envolvendo os serviços responsáveis pelo apoio à criança e as entidades oficiais com expressão local, o presente projecto deve conter em si as potencialidades que garantam a continuidade de acções por ele promovidas”.*

(Doc., Projecto “À Descoberta do Ser Criança no Meio Rural, Abril de 1985)

*“O Projecto “À Descoberta do Ser Criança – Construindo a Comunidade no Meio Rural” foi desenvolvendo (...) um trabalho junto das famílias, jovens e comunidade em geral bem como Instituições e Serviços (...). Estas actividades tiveram como objectivo sensibilizar e informar do trabalho realizado e a promover, tentando que, cada vez mais, haja um maior envolvimento da comunidade, das Instituições e Serviços. Pretende-se, desta forma, uma maior participação destas na perspectiva de serem elas, futuramente, a dar continuidade a todo o trabalho incrementado”.*

(Doc., Projecto “À Descoberta do Ser Criança no Meio Rural, Relatório de Actividades e Indicadores de Avaliação, 1987).

*“É objectivo deste Projecto a articulação com os Serviços existentes, no sentido de um maior envolvimento destes no trabalho em curso de forma a poderem assegurá-lo no futuro”.*

(Doc., Projecto “À Descoberta do Ser Criança – construindo a comunidade no meio rural”, Relatório de Actividades, Junho/Setembro de 1988)

Fruto de contactos insistentes que o OUSAM vinha mantendo com as entidades oficiais, o Ministério da Educação, através da Direcção Regional de Educação do Norte, assegurou, a partir do ano lectivo de 1988/89, o destacamento de três profissionais (um professor do 1º ciclo e duas educadoras de infância) e o Ministério do Emprego e da Segurança Social iniciou também, nessa altura, através do Centro Regional de Segurança Social de Viana do Castelo, um apoio às actividades do Projecto. Portanto, esta preocupação com a continuidade, embora tenha estado sempre presente, acentuou-se na fase final, em 1989.

*“Verificamos que no ano lectivo em curso se consignaram passos fundamentais no que se refere a uma acção continuada deste Projecto através de apoios dos Serviços Centrais e Regionais. Neste sentido foi estabelecido um acordo atípico com o Centro Regional de Segurança Social de Viana do Castelo, viabilizando o atendimento aos grupos de crianças de idade pré-escolar e aos grupos de crianças escolarizadas.*

*Pelo Ministério da Educação foram concedidos três técnicos em regime de destacamento; um apoio expresso, sempre que solicitado, por parte da Delegação do Norte da Inspeção-Geral do Ensino; a atribuição de leite escolar às crianças de idade pré-escolar; a autorização para a utilização dos espaços escolares, o reconhecimento da importância da participação da Equipa do Projecto nas reuniões dos Conselhos Escolares e nas reuniões dos núcleos de Educadoras”.*

(Doc., Projecto “À Descoberta do Ser Criança – construindo a comunidade no meio rural”, Ponto da situação/Reforço de apoio, Fevereiro de 1989)

A continuidade do trabalho com as crianças parecia, assim, assegurada. Todavia, como se constata nos textos dos sucessivos relatórios, a equipa do Projecto continuava preocupada com a continuidade do trabalho não apenas no que dizia respeito às actividades com as crianças, que a Segurança Social começara a assegurar, mas sobretudo com a continuidade das restantes áreas de intervenção. Como afirmam, a “plena institucionalização só será realidade quanto os apoios dos serviços previrem a cobertura integrada das 3 áreas de intervenção – Família/Escola/Comunidade”.

*“Só é possível proporcionar um desenvolvimento global da criança se a comunidade envolvida estiver predisposta para uma atitude educativa. (...) Até ao momento, o apoio institucionalizado não se tem mostrado sensível a esta questão, dando primordial importância ao trabalho desenvolvido com grupos de crianças”.*

(Doc., Projecto “À Descoberta do Ser Criança – construindo a comunidade no meio rural”, Ponto da situação/Reforço de apoio, Fevereiro de 1989)

*“De acordo com os objectivos formulados, o Projecto iniciou no último ano lectivo uma primeira fase de institucionalização, assente sobretudo nos suportes dos serviços de Segurança Social (CRSS de Viana do Castelo) e do Ministério da Educação (3 destacamentos concedidos).*

*Ao fim de 4 anos de implementação do Projecto, consideramos ser fundamental dar toda a atenção a esta fase de transição tendo em conta que a plena institucionalização só será realidade quanto os apoios dos serviços previrem a cobertura integrada das 3 áreas de intervenção – Família/Escola/Comunidade”.*

(Doc., Projecto “À Descoberta do Ser Criança – Construindo a Comunidade no Meio Rural, Avaliação – elementos para uma avaliação global, Julho de 1989)

Também com o objectivo de assegurar a continuidade da dinâmica do Projecto, foi organizada, em Fevereiro de 1989, uma semana de avaliação, na qual participaram, para além dos membros da equipa, uma inspectora da educação pré-escolar e uma socióloga interessada na problemática do “desenvolvimento local”. O problema que se colocava, em termos da continuidade, tinha a ver com a incerteza que ainda existia quanto ao apoio

assegurado pela Segurança Social, designadamente porque a dinâmica do projecto OUSAM não se enquadrava no modelo típico de comparticipação daquele organismo. A solução equacionada durante esta semana de reflexão passava, então, pela criação de um “projecto integrado de desenvolvimento”.

*“Nós sentíamos que havia alguma dificuldade por parte da Segurança Social em assimilar uma coisa muito atípica. A outra hipótese era dar continuidade em termos de um projecto integrado de desenvolvimento como se falava na altura, a ser apoiado eventualmente por uma Fundação. A Aga Khan por exemplo. O problema foi este. As pessoas que tinham sido os mentores do projecto tinham decidido sair em Julho ou Agosto de 89. Eu senti que aqueles cinco dias foram um teste à minha capacidade de resistir ou de embarcar num projecto para o qual em 89 eu não me sentia preparado para assumir. Era uma pista para a continuidade do trabalho, mais no sentido da animação comunitária e do desenvolvimento integrado, com técnicos de animação comunitária, sociólogos, etc., com várias valências, mas naquele momento eu próprio assumi que não tinha condições – lembro-me perfeitamente, foi nos Bombeiros, a reunião – para assumir um projecto daquela envergadura. Tinha um ano de coordenação do Projecto e era embarcar um pouco numa aventura complexa e complicada. Mas falou-se, foi uma hipótese, chegou a questionar-se a própria Gulbenkian e esta disse que estaria aberta para apoiar, embora na dimensão educativa”.*

(Ent., Monteiro, professor do 1º ciclo, presidente da actual Direcção do OUSAM, 2002)

A ideia do “projecto de desenvolvimento integrado” constituía uma das soluções para a continuidade do OUSAM, tendo sido equacionada a possibilidade de ele ser apoiado pela autarquia. Tal possibilidade não veio, no entanto, a concretizar-se. Os elementos da equipa afirmam, num documento do Projecto de Julho de 1989, que desde o início pensavam “poder constituir um pólo dinamizador de uma acção concertada na comunidade” no sentido do seu desenvolvimento. Nesse sentido, consideravam que a autarquia poderia apoiar um projecto integrado de desenvolvimento, no qual o OUSAM poderia assumir o papel de “coordenação/articulação de técnicos, serviços e instituições” que já desempenhara ao longo de quatro anos. Concluem, porém, que embora tenham sido “dados os primeiros passos para a viabilização de um apoio

autárquico ao desenvolvimento de um Projecto Integrado, que de alguma forma vem sendo ensaiado pelo Projecto em curso”, ainda não havia tal sensibilidade no terreno: “decorridos que são quatro anos de intervenção podemos concluir que há ainda um longo caminho a percorrer no que se refere à sensibilização para a necessidade de desenvolvimento de um Projecto integrado na comunidade courense” (Doc., Projecto “À Descoberta do Ser Criança – construindo a comunidade no meio rural”, Avaliação – elementos para uma avaliação global, Julho de 1989).

Não se tendo revelado possível dar corpo a esta forma de continuidade através da criação de um projecto integrado de desenvolvimento, ela vem a ser assegurada pela Segurança Social através de um protocolo celebrado com o OUSAM, na sequência de umas Jornadas de Avaliação Global que a equipa leva a efeito, durante três dias, no mês de Novembro de 1989, nas quais participam os próprios membros da equipa e diversas pessoas da comunidade, nomeadamente, professores, autarcas, párocos. Tendo contado, até então, com apoios das Fundações Calouste Gulbenkian e Aga Khan, da Unicef e do Instituto de Apoio à Criança, o projecto é, assim, oficializado, através de um acordo com a Segurança Social, a partir de 1989. Embora tendo surgido de uma maneira “espontânea” e “informal”, o crescimento do projecto, que se assemelhou a uma “bola de neve”, passou a exigir uma maior “capacidade organizativa” e uma “progressiva institucionalização”.

*“Processa-se uma progressiva institucionalização do projecto, que passa a ser comparável a uma actividade de tempos livres de uma IPSS, subsidiada pelo Centro Regional de Segurança Social. Assim, o projecto inicial não se cristalizou, mas institucionalizou-se”.*

(António Ferreira, 2000, “De como as ideias se vão construindo” (135-138), in Lígia Gomes, *Animação, palavra-chave*. Gouveia: GAF)

*“O OUSAM surge de uma maneira espontânea, sem se prever logo no processo inicial para onde seria conduzido, mas ao fim de muito pouco tempo de implementação de um determinado atendimento a crianças de uma forma perfeitamente informal, feitos numa fase inicial com a carrinha da Zé e do António. Esta bola de neve vai crescendo e é preciso depois ter capacidade organizativa institucionalizando essa dinâmica informal, para que ela não*

*venha a morrer. Sempre com esta cautela de que apesar de institucionalizada não deverá esquecer que não pode ficar institucionalizada eternamente dentro da mesma perspectiva”.*

(Ent., Ana Isabel, educadora de infância, 2000)

Embora o Projecto, nas condições que temos vindo a descrever, termine em 1989, o Monteiro considera, hoje, que houve um ciclo, que designa por “ciclo do projecto”, que se prolongou até 1991 (Ent., Monteiro, 2002). Com efeito, os relatórios produzidos no período compreendido entre 1989 e 1991, em que ele era o coordenador da equipa, mantêm o mesmo tipo de estrutura dos anteriores, dando conta das diferentes áreas de intervenção: “actividades com crianças em idade pré-escolar, actividades com escolarizados, actividades com a Escola, actividades com a educação pré-escolar, actividades com a comunidade, actividades com a família, actividades com os serviços”.

Para além disso, esses relatórios dão conta, ainda, de uma prática de participação em encontros, no sentido da divulgação e da troca de experiências, no âmbito da qual se inclui a participação no Congresso Nacional de Educação Infantil e Básica, promovido pelo CIFOP da Universidade do Minho, onde a equipa do OUSAM organizou um “workshop” sobre “Educação Pré-Escolar – Uma Alternativa em Comunidade Rural”; no Seminário “Direitos da Criança/Experiências de Intervenção Comunitária”, organizado pelo Instituto de Apoio à Criança, “onde foi apresentada a experiência de animação infantil e comunitária”; no Seminário “Crianças e Comunidade”, promovida pela equipa do Projecto Grupos Comunitários de Águeda; na Escola Superior de Educação Maria Ulrich, numa sessão de trabalho de “discussão da nossa experiência” com um grupo de alunas e de educadoras de infância; no Encontro sobre Educação Pré-Escolar realizado pela Fundação Calouste Gulbenkian “onde foi possível partilhar e confrontar a experiência adquirida na implementação do modelo de atendimento à infância desenvolvido pelo OUSAM” (Doc., Relatório de Actividades Outubro 89/Junho 90, Julho de 1990).

O processo de criação de uma Ludoteca, que decorreu entre 1990 e 1992, motivou também o intercâmbio com a Associação de Ludotecas do Porto, a Ludoteca da Ajuda em Lisboa, a participação no Encontro Nacional de

Ludotecas em Oeiras e ainda “um dia de encontro com a equipa do Projecto “Meadela e o Bem Estar da Criança”, que possibilitou a troca de experiências e o envolvimento desta equipa (a equipa do OUSAM) na problemática das ludotecas” (Doc., Relatório de Actividades, Ludoteca, Fevereiro 91).

Neste mesmo relatório são reafirmadas algumas das características da fase inicial do Projecto, designadamente, a valorização do “informal”, do “desafio” e da “conjugação de esforços”, a “implicação e compromisso pessoal de profissional de diferentes técnicos de vários serviços”. E acrescenta que é deste modo que “tem sido possível ultrapassar a lógica e o peso dos serviços no desencadear de acções de animação comunitária”.

*“A nossa experiência centra-se essencialmente ao nível de uma intervenção desencadeada num contexto informal em que o desafio e a conjugação de esforços permitiram acções de dinamização da comunidade, a conjugação de esforços e a rentabilização de recursos. Tem sido essencial neste aspecto, a implicação e o compromisso pessoal e profissional de diferentes técnicos de vários serviços. Em muitos casos, deste modo, tem sido possível ultrapassar a lógica e o peso dos serviços no desencadear de acções de animação comunitária”.*

(Doc., Relatório de Avaliação, Janeiro de 1992)

Dentro do período que designa por “ciclo do projecto” – entre 1985 e 1991 – o que é específico de uma primeira fase, compreendida entre 1985 e 1989, é, segundo o Monteiro, tratar-se de uma “fase de Projecto com forte ligação e instrumentação da Gulbenkian”, pois, como afirma, “os financiadores de programas e de projectos têm lógicas de acção que se fazem reflectir nas formas de intervenção dos projectos” (Ent., Monteiro, 2002). Quanto à fase seguinte, que se prolonga até 1991, “é aquilo que podemos chamar de uma fase de passagem, de sustentação, de institucionalização do projecto, que é conseguir fazê-lo passar de uma actividade experimental, que tinha uma base com alguma disponibilidade dos técnicos, de militância, de acreditar em fazer coisas de forma diferente” para uma actividade continuada (Ent., Monteiro, 2002). Esta segunda fase corresponde, portanto, à passagem para a Segurança Social.

*“Este período de 89-91 é um período de passagem para a Segurança Social. Não era claro se a Segurança Social iria assumir, pois não estava protocolado nada. A Aga Khan ia financiando e as actividades, com os destacamentos, iam fazendo sobreviver um Projecto. Portanto, de 89 a 91, começámos a perceber que ou as actividades do Projecto tinham continuidade, ou a própria instituição que vinha dando suporte ao Projecto acabaria por ter dificuldades em sobreviver”.*

(Ent., Monteiro, professor do 1º ciclo, presidente da actual Direcção do OUSAM, 2002)

Com efeito, passados os primeiros quatro anos, a Fundação Calouste Gulbenkian cessara o financiamento ao Projecto. A Segurança Social iniciara a partir de então um esquema de participação a actividades de animação infantil (ATL), mas com um financiamento reduzido que não assegurava o completo funcionamento da equipa. A parte restante continuava a ser assegurada pela Fundação Aga Khan, que entretanto apoiara a criação da Ludoteca, e pelo Ministério da Educação, através da concessão do destacamento de um professor do 1º ciclo do ensino básico (o Monteiro) e duas educadoras de infância. Com estas três formas de apoio, que duraram até 1991/92, o OUSAM continuou a assegurar as actividades de animação infantil e comunitária em processos semelhantes aos experimentados até 1989.

*“Neste período coexiste a Aga Khan, financiando as acções de natureza comunitária, e a Segurança Social, que vai assumindo uma actividade atípica de animação infantil. Todas as crianças eram consideradas em animação infantil, fossem em idade pré-escolar ou em idade escolar. Da parte do Ministério da Educação foram concedidos 3 destacamentos de Outubro de 1988 a Agosto de 92. Eram duas educadoras e um professor, neste caso eu, que funcionei mais como animador comunitário e coordenador da equipa”.*

(Ent., Monteiro, professor do 1º ciclo, presidente da actual Direcção do OUSAM, 2002)

Em 1992, o Ministério da Educação assume uma mudança de política de destacamentos, pretendendo que os profissionais passassem a ser pagos pelas próprias entidades que solicitavam o destacamento. Tal não se revelava possível para a instituição, pois esta não dispunha de meios para assegurar o

pagamento dos seus vencimentos. A juntar a isto, a própria disponibilidade das pessoas que tinham estado, até então, destacadas pelo Ministério da Educação, por opção pessoal e profissional, também estava a chegar ao fim.

*“Tinha de algum modo terminado o período de disponibilidade das pessoas, dos técnicos, as duas educadoras destacadas, pelo menos, e eu próprio, que tinha dado o meu contributo, tinha experimentado o ciclo do projecto, mas que estava a ficar esgotado”.*

(Ent., Monteiro, professor do 1º ciclo, presidente da actual Direcção do OUSAM, 2002)

Como afirma, nesta entrevista, o Monteiro, “a partir de 1992, as actividades que não eram asseguradas pela Segurança Social, como a ludoteca itinerante e a animação comunitária, caem”. Inicia-se, assim, um novo período, que se prolonga até 1994/1995, em que “a instituição passa por alguns sobressaltos para dar continuidade às actividades do Projecto”, enfrentando inclusivamente dificuldades para pagar os salários ao pessoal.

*“Chegou-se ao ponto de não haver dinheiro para o subsídio de férias, não haver dinheiro para pagar ao fim do mês e isto tudo talvez fizesse com que nessa altura tivéssemos um apego a isto e fizesse com que todos trabalhássemos para o mesmo, para ver se isto não acabava”.*

(Ent. Fernanda, funcionária administrativa, 2000)

Neste período, a equipa é reduzida e, embora as actividades com as crianças continuem, “o que acaba por cair é a actividade comunitária”.

*“É reduzida fortemente a equipa e o que acaba por cair é a actividade comunitária. A Segurança Social assegura apenas as actividades com crianças. A Aga Khan saiu e as actividades comunitárias, de algum modo, terminam. E aquilo que era a participação do Estado tinha agora que ser assegurado para pagar às educadoras, que eram as pessoas que asseguravam a actividade regular com as crianças. Houve neste período algumas dificuldades financeiras, mesmo para o pagamento ao pessoal.*

*Foi fortemente penalizador para a dimensão da animação comunitária porque a Segurança Social não financia actividades de animação comunitária, no sentido de haver um animador comunitário para desenvolver acções com adultos, etc.. Portanto, a instituição começou a centrar-se mais na actividade*

*regular com crianças, que eram asseguradas pelas educadoras de infância*".  
(Ent. Monteiro, professor do 1º ciclo, presidente da actual Direcção do OUSAM, 2002)

Para além disso, "a Segurança Social começa a pressionar a instituição para que as actividades concretas com crianças não acontecessem três vezes por semana, ou quatro manhãs por semana, mas acontecessem num horário típico". A instituição via-se, assim, obrigada a "tipificar" o seu modo de funcionamento para se enquadrar nos moldes exigidos pelas regras de comparticipação financeira da Segurança Social. Enquanto que no "ciclo do projecto", o funcionamento do OUSAM não era definido em termos de número de salas, número de crianças por sala, custo por criança, etc., após o referido acordo estes factores começaram a fazer parte do quotidiano da instituição.

É nesta altura que o Monteiro, que estivera durante este último período desligado de qualquer actividade ou cargo na instituição, regressa, em 1995, passando a integrar a equipa dirigente, como vice-presidente, vindo a assumir depois o cargo de presidente, a partir de 1997.

*"Foi nessa altura que eu regressei à instituição, em 1995, e a partir daí começámos a negociar com a Segurança Social. Esta começou a assumir, fazendo algumas exigências, que era uma actividade que queria ver tipificada para poder enquadrar nos seus cânones, digamos assim, de apoio e comparticipação e estabelecimento de protocolos de cooperação*".

(Ent. Monteiro, professor do 1º ciclo, presidente da actual Direcção do OUSAM, 2002)

Estava nesta altura a iniciar-se o período de governação do Partido Socialista, o qual assumia como principais prioridades a "expansão e o desenvolvimento da educação pré-escolar" e, de um modo geral, uma maior orientação para as políticas sociais, do que é exemplo a criação do Rendimento Mínimo Garantido (RMG). O OUSAM estabelece, então, com a Segurança Social acordos de cooperação para as actividades de animação de tempos livres (ATL) e em 1996 para uma valência de educação pré-escolar, mas com um aumento significativo da comparticipação por "utente".

*“Os montantes atribuídos pela Segurança Social no início, em 1989, eram extremamente reduzidos. A dimensão social do Estado era muito menor do que é hoje. A partir de 1995 houve uma expansão da participação da actividade social pela parte do Estado. Houve um aumento significativo por utente. (...) Antes era uma valência de ATL sem almoço. Era a participação menor que a Segurança social conseguia enquadrar, porque era uma actividade de animação infantil”.*

(Ent. Monteiro, professor do 1º ciclo, presidente da actual Direcção do OUSAM, 2002)

Nesta altura, as educadoras de infância trabalhavam com as crianças em quatro dias da semana e num dos dias trabalhavam com as famílias, continuando a fazer, assim, “alguma actividade de natureza comunitária” (Ent. Monteiro, 2002). Com o surgimento, em 1997, do Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar e da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro), o acordo de cooperação foi alargado ao Ministério da Educação, pois entretanto passara a denominar-se “Rede Nacional de Educação Pré-Escolar”<sup>64</sup> não apenas o conjunto dos jardins de infância da rede pública como também os de natureza privada e privada solidária que estabeleciam esse acordo com o Ministério da Educação. Com o OUSAM, este acordo foi celebrado em 1997 e trata-se de um acordo tripartido, que envolve a instituição, o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho e da Solidariedade. A partir de então, a actividade do OUSAM passa a ser oficialmente reconhecida como educação pré-escolar, através da criação de 5 jardins de infância e 11 ATL.

*“Resistimos a chamar jardim de infância, porque queríamos fazer diferente. Mas acabou por se vir a tipificar a estrutura, o enquadramento administrativo, o número de crianças por sala, o número de utentes, a participação por criança na dimensão educativa e na dimensão social”.*

(Ent. Monteiro, professor do 1º ciclo, presidente da actual Direcção do OUSAM, 2002)

---

<sup>64</sup> É através do Decreto-Lei nº 147/97, de 11 de Junho, que regulamenta alguns princípios da Lei-Quadro, que é criado este conceito de “Rede Nacional de Educação Pré-Escolar”.

Não obstante as transformações exigidas pelo novo “enquadramento”, ainda hoje o OUSAM tem especificidades e não pode ser comparado, em termos de funcionamento, ao modelo típico do “jardim de infância”. Embora as crianças sejam reunidas em cinco espaços próprios, que são actualmente salas devolutas de edifícios de escolas primárias, elas continuam a ser recolhidas e entregues nas suas próprias casas, com recurso a um sistema de transportes, em que a educadora de infância realiza o percurso com as crianças. Neste sistema são abrangidas 13 freguesias do concelho situadas nos locais mais afastados da Vila.

Com as mudanças introduzidas, as actividades com as crianças passaram a ter lugar todos os dias da semana: numa primeira fase, cinco manhãs por semana, das 8:30 às 13:00, por não haver ainda estruturas para servir o almoço às crianças, e, numa fase seguinte, com horários diferenciados em função da existência ou não dessas estruturas. Actualmente, como existem cantinas que permitem servir o almoço a todas as crianças dos jardins de infância do OUSAM, as educadoras trabalham todos os dias, de manhã e de tarde. Têm um trabalho com as crianças até às 15 ou 15:30, todos os dias da semana, e continuam a desenvolver actividades de animação de tempos livres (ATL) com crianças da escola primária, para além daquele horário, em dois dias na semana. Para além deste trabalho directo com crianças, têm ainda um tempo de reunião conjunta com a coordenadora da equipa, às quartas-feiras ao fim da tarde.

Em termos do número de crianças abrangidas pelas actividades do OUSAM, verificou-se uma diminuição, ao longo da década de 90, fruto da diminuição acentuada da população no concelho, particularmente nas freguesias mais isoladas. Enquanto que no ano lectivo de 1990/91 o número de crianças envolvidas era superior às três centenas e pertenciam apenas a 8 freguesias, no ano lectivo de 2000/2001 o número total de crianças abrangidas já se situava abaixo das três centenas – 100 em idade pré-escolar e 170 em ATL – mas pertencendo, agora, não a 8, mas a 13 freguesias.

Relativamente ao pessoal que trabalha na instituição, enquanto que em 1990/91 eram apenas 8, no ano lectivo de 2001/2002 já trabalhavam 26 pessoas: 8 educadoras de infância, 1 técnica de serviço social, 1 educadora

social, 1 funcionária administrativa, 1 auxiliar de serviços gerais, 8 auxiliares de acção educativa, 3 estágios profissionais do curso de formação de assistentes de acção educativa da Escola Profissional local e 3 programas ocupacionais do Centro de Emprego e Formação Profissional, também de assistentes de acção educativa.

Ocorreram, portanto, mudanças significativas ao nível do funcionamento do OUSAM, ao longo da década de 90. À pergunta que colocámos ao Monteiro, que é actualmente o presidente da direcção, se fazia sentido falar, hoje, em “animação infantil e comunitária” para caracterizar a actividade do OUSAM e o trabalho das educadoras de infância, ele responde que o que caracteriza actualmente o OUSAM é a sua intervenção em termos de “educação pré-escolar” e de “acção social” e não tanto, como acontecia na década de 80, em termos de animação comunitária. Embora hoje o OUSAM preste um “serviço” com diferentes valências, há uma separação entre as actividades de “educação pré-escolar”, que envolvem crianças e uma “acção social” que envolve sobretudo as famílias.

*“Animação infantil, penso que não, penso que hoje fazem educação pré-escolar, na acepção em que muitas vezes tentamos lutar. A esse nível penso que houve uma tipificação. Nesse sentido o serviço degradou-se. Deixou de ser tão bom serviço. Animação infantil faz sempre, agora a forma com era alternativo ao jardim de infância... Enquanto o jardim de infância tem a dimensão de estar muito centrado sobre si próprio, dentro da sala, etc.; a animação infantil estava muito mais ao serviço da animação comunitária. Nesta perspectiva, a actividade com a criança estava ao serviço das actividades com os adultos. Hoje não há uma actividade intencionalizada com adultos, com momentos organizados para actividade com adultos. Há actividades com adultos ao nível da acção social. Ao nível da acção educativa, embora o acto de relação educadora, criança, família, educadora social, assistente social, possa ter uma perspectiva educativa, digamos, não há intencionalidade de uma animação comunitária. Há mais uma acção social e uma educação pré-escolar”.*

(Ent. Monteiro, professor do 1º ciclo, presidente da actual Direcção do OUSAM, 2002)

Embora se tenham verificado algumas transformações, o OUSAM não é um jardim de infância “típico”, fruto das particularidades que mantém, em termos de funcionamento e em termos da sua história, que constitui um elemento relevante da cultura da instituição. Mas há, por outro lado, elementos que revelam mudanças assinaláveis a partir de 1989. Desde logo, os documentos deixaram de apresentar na capa o título do Projecto – “À descoberta do Ser Criança – construindo a comunidade no meio rural” – passando a usar o timbre da instituição – “OUSAM – Organismo Utilitário e Social de Apoio Mútuo”. Para além disso, os relatórios de avaliação posteriores a 1989 passaram a incorporar novas linguagens, que revelam a entrada numa nova fase: “na actual fase de vida da instituição os seus objectivos centram-se quer na consolidação da estrutura quer na melhoria da qualidade do atendimento proporcionado” (Doc., Relatório de Avaliação, Janeiro de 1992). Aparentemente, um dos principais objectivos deste relatório era mostrar que tinha sido atingida uma fase em que se verificava o “normal prosseguimento do modelo de atendimento á infância e à comunidade”, correspondendo à passagem de “projecto” a “serviço”.

*“Um dos aspectos a salientar é o facto da estrutura educativa saída do desenvolvimento do Projecto estar consolidada como serviço de atendimento à infância e de animação comunitária. Esta constatação advém do reconhecimento, por parte da comunidade, da importância das actividades desenvolvidas e do reconhecimento do OUSAM como parceiro educativo de entre o leque de serviços da comunidade.*

*Outro aspecto a realçar tem a ver com o normal prosseguimento do modelo de atendimento á infância e à comunidade. Se um dos objectivos do Projecto era a emergência de uma estrutura que lhe desse continuidade, na actual fase de vida da Instituição, os seus objectivos centram-se quer na consolidação da estrutura quer na melhoria da qualidade do atendimento proporcionado. Neste aspecto, julgamos ser de referenciar dois níveis essenciais: a dinâmica da acção educativa e de animação comunitária e os recursos técnicos, económicos e humanos”.*

(Doc., Relatório de Avaliação, Janeiro de 1992)

A lógica de “serviço” passou, no entanto, a conflitar com a lógica de “projecto”. O propósito então assumido era consolidar um “serviço” de

“atendimento à infância” e de “animação comunitária”, de modo a dar continuidade á dinâmica do projecto. Num depoimento do Monteiro sobre a situação vivida na altura, ele afirma que o OUSAM estava a fazer um “esforço de reinvenção das coisas”, no sentido de “entrecruzar serviço e projecto”. Esta tensão entre as duas lógicas estava presente nas preocupações da instituição, pois estava em causa a sua sobrevivência e, como tal, o Monteiro considerava que se era necessário “passar a ser um serviço”, então, tentariam que este se tornasse “um bom serviço”, isto é, “um serviço de apoio e prestação educativa e comunitária”.

*“Estamos num esforço de reinvenção das coisas – sempre pensando que temos que assumir-nos como um serviço de apoio e prestação educativa e comunitária. (...) Podemos ser forçados a ir para a tipificação – sob pena de deixarmos de existir. O que penso é que se temos que passar a ser um serviço, então – não tenhamos medo das palavras – vamos tentar mesmo ser um bom serviço”.*

(Manuel Monteiro, 2000, “Entrecruzar serviço e projecto. Um esforço de reinvenção das coisas” (139-147), in Lúcia Gomes, *Animação, Palavra-chave*. Gouveia: GAF).

*“Nós tínhamos alguma resistência em assumir claramente o modelo de jardim de infância. Só quando inevitavelmente temos que criar um serviço, uma instituição, que presta um serviço de educação pré-escolar, continuamos a pensar que ele pode existir mas desde que seja um bom serviço. Hoje, um serviço de educação à infância é completamente distinto do que era um serviço há dez anos atrás. Hoje reconhecemos que as cantinas que servem os jardins de infância o almoço às crianças não têm condições. Há dez anos lutávamos para que as crianças pudessem ter onde comer, nem que fosse pão e sopa aquecida”.*

(Ent., Monteiro, professor do 1º ciclo, presidente da actual Direcção do OUSAM, 2002)

A ideia expressa de que o OUSAM, já que passava a funcionar numa lógica de “serviço”, se deveria assumir como um “bom serviço”, correspondia, como afirma hoje o Monteiro, a uma sensação de perda que estavam a viver no fim do “ciclo do projecto”.

*“Isso foi uma expressão do final do ciclo do projecto. Eu acho que foi a sensação de perda. Antes havia prazer em fazer as coisas, havia coisas interessantíssimas e houve a sensação de que se perderia alguma coisa. O mal menor era pormos o coração de lado e passarmos de projecto a serviço, desde que fosse um bom serviço”.*

(Ent., Monteiro, professor do 1º ciclo, presidente da actual Direcção do OUSAM, 2002)

Na sua perspectiva um “bom serviço” é aquele que ainda hoje procuram pôr em prática, designadamente, através do trabalho de equipa, das visitas domiciliárias feitas pelas educadoras de infância com a assistente social, da recolha das crianças nas suas próprias casas, de modo a garantir um contacto diário com as famílias. Esclarece ainda que com a expressão “modelo de atendimento à infância”, usada no relatório de 1992, procurava afirmar que ele constituía uma alternativa ao “modelo” oficial do jardim de infância, considerando a “actividade com a criança uma forma de mediação com os adultos, com os pais, com a comunidade” (Ent., Monteiro, 2002). A expressão procurava traduzir, assim uma “ideia, uma perspectiva de trabalho em que a criança tinha a sua oportunidade de desenvolvimento, mas que seria potenciada em função da actividade comunitária”.

*“A ideia de modelo de atendimento à infância tinha mais a ver com a metodologia de acção junto da criança. (...) Pretendíamos continuar a ter um trabalho com as crianças, mas que o trabalho com as crianças continuasse a permitir o trabalho com a família, que o trabalho com as crianças continuasse a permitir um trabalho com os adultos, que o trabalho com as crianças continuasse a permitir uma relação com a Escola. Considerávamos que tínhamos uma determinada forma de fazer as coisas que tínhamos que manter”.*

(Ent., Monteiro, professor do 1º ciclo, presidente da actual Direcção do OUSAM, 2002)

Esta tensão entre uma lógica de projecto e uma lógica de serviço foi uma das que mais se fez sentir, sobretudo no período de transição dos anos 80 para os anos 90. Mas, tratando-se de um processo de mudança, houve

diversos momentos de tensão e conflito. Na secção seguinte dedicaremos maior atenção a esses momentos.

### **3. Desafios e tensões de um processo de mudança**

O principal “desafio” da fase inicial do Projecto consistia na “sensibilização” das famílias e das comunidades, das escolas e dos professores, dos serviços e das instituições, para a importância do trabalho que a equipa estava a realizar com as crianças pequenas. À escola primária já era reconhecida importância, mas a educação de infância era ainda uma novidade para as populações com quem o OUSAM estava a trabalhar. Este desafio de “sensibilização” era cumprido com entusiasmo e com um forte comprometimento pessoal e profissional por parte dos elementos da equipa, mas era acompanhado, por vezes, de diversas tensões inerentes ao processo de mudança que o Projecto pretendia desenvolver.

Tendo em vista a concretização deste “desafio” de “sensibilização” e de “envolvimento” da comunidade, a equipa do Projecto procurava pôr em prática, em termos de princípios e metodologias de intervenção, uma “filosofia” que consistia na “valorização daquilo que as pessoas sabem, do tomar consciência das condições em que se vive e de que o desenvolvimento pode passar por aí” (Ent., António, 2000). Os pais eram envolvidos pelas educadoras nas próprias actividades, pois esperava-se que ao experimentarem eles próprios o trabalho com os materiais, poderiam valorizar o trabalho que estava a ser feito com as crianças. Os membros das famílias, designadamente os avós, eram igualmente envolvidos para contarem histórias e eram realizadas actividades no meio local de modo a “valorizar aquilo que as crianças e as suas famílias conheciam”.

*“Convocavam-se com regularidade os pais e a Ana Isabel até lhes propunha mesmo que eles próprios trabalhassem com plasticina, com barro, de modo a que eles experimentassem também fazer para os ajudar a valorizar aquilo que os filhos faziam”. (...)*

*“Havia, também, actividades que procuravam envolver as famílias. Por exemplo, algumas avós que poderiam contar histórias a todo o grupo, ou então o grupo de crianças poderia ir a casa de um aluno quando houvesse um acontecimento que o justificasse, por exemplo, quando a vaca de algum*

*familiar parisse, ou então iam apanhar castanhas todos juntos. Portanto, com isto, procurava-se não só acompanhar esses trabalhos mas também valorizar aquilo que as crianças e as suas famílias conheciam”.*

(Ent., António, médico, 2000)

*“Os temas abordados nos grupos foram diferentes conforme a motivação de cada grupo, embora se aproveitasse, sempre que possível, os temas referentes às vivências no meio, apontando sempre para a valorização do mesmo (...). A título de exemplo, foram abordados temas como a água, o milho, os moinhos, as azenhas, tendo-se realizado visitas a estes locais. (...). Tem sido para nós uma constante de trabalho o explorar cada uma das situações do meio e de calendário no trabalho com as crianças. Assim se passou na altura das vindimas e do vinho novo, altura essa aproveitada como parte lúdica e plástica do processo de aprendizagem mas também como tentativa de mudança dos hábitos alimentares dado haver o problema do grande consumo de álcool”.*

(Doc., Projecto “À Descoberta do Ser Criança no Meio Rural”, Relatório de Actividades, Julho/Dezembro, 1986)

Através das “acções desenvolvidas nas várias Comunidades”, que passavam por “encontros de Natal, desfiles de carnaval, encontros temáticos, visita e venda de lembranças, a todas as famílias, pela Páscoa, serões culturais”, a equipa foi progressivamente sensibilizando as famílias e as comunidades e conquistando o seu reconhecimento, sobretudo porque estas viam que os seus “valores” e “saberes” eram valorizados no trabalho que estava a ser realizado. Os adultos eram envolvidos na própria construção e utilização dos materiais e as produções das crianças eram também motivo de sensibilização das famílias e da população em geral.

*“O desenvolver do tema ‘Utilização de Materiais’ tinha como objectivo sensibilizar a Comunidade para a importância do trabalho realizado pela criança. Sentindo de grande importância esta abordagem mas sabendo que no meio em que desenvolvemos a acção não podemos limitar-nos à abordagem teórica das questões, tentámos encontrar uma forma concreta de viver a utilização de materiais com as Comunidades. Desta forma foram construídos, pelos adultos, jogos e trabalhos que ficaram, posteriormente,*

*para utilização das Escolas do ensino primário. Assim aconteceu e no fim de cada serão, vivido animadamente, cada Escola pôde ficar com ‘Dominós’, ‘Lotos’, ‘Jogos de Cor’, etc. construídos pela Comunidade que também com eles se divertiu. (...)*

*Este ano foi também possível viver em dois dos 14 núcleos educativos alguns serões com a Comunidade onde não faltaram os jogos tradicionais, os provérbios, as cantigas e até arroz doce feito na hora”.*

(Doc., Projecto “À Descoberta do Ser Criança – Construindo a Comunidade no Meio Rural”, 3º Relatório de Avaliação, Maio de 1988)

*“Numa fase inicial os encontros temáticos ficaram aquém da participação esperada. Esta foi progressivamente aumentando em função da expectativa em relação aos temas propostos e pelo facto de as produções das crianças terem constituído uma motivação para a apresentação/discussão dos temas a desenvolver sendo ainda a considerar a constante valorização dos próprios saberes e valores da Comunidade”.*

(Doc., Projecto “À Descoberta do Ser Criança – Construindo a Comunidade no Meio Rural, Avaliação – elementos para uma avaliação global, Julho de 1989)

Para concretizar os objectivos do Projecto, a equipa começou por contactar “os professores primários das quatro freguesias contempladas”, assim como outros líderes locais, nomeadamente os presidentes de Juntas de Freguesia e Párocos. O processo desenrolava-se de modo diferente em cada freguesia. Em algumas freguesias, os Párocos mostravam-se disponíveis para colaborar com a equipa do projecto, proporcionando até o encontro com a população à saída da missa de Domingo.

*“Foi-nos sugerido pelo Pároco o encontro com a população à saída da missa de Domingo, na qual se prontificava a anunciar, não só o Projecto, como a necessidade de uma reunião connosco, sugestão que aceitámos”.*

(Doc., Projecto “À Descoberta do Ser Criança no Meio Rural”, 1º Relatório de Avaliação, Maio de 1986)

A equipa tinha, assim, em vista encontrar “espaços comunitários”, como salas de juntas de freguesia, salões paroquiais e outros, que pudessem ser

utilizados para a realização das actividades, tendo assumido, no entanto, o princípio de que esses espaços deveriam ser encontrados com o envolvimento das comunidades.

*“Tal como tínhamos definido no nosso projecto, o encontrar de espaços para a realização das actividades teria de ser um trabalho conjunto da equipa e da própria comunidade. Nesse sentido foram feitas diligências várias, junto dos párcos e presidentes de junta das quatro freguesias”.*

(Doc., Projecto “À Descoberta do Ser Criança no Meio Rural”, Relatório, 1985)

*“Os espaços encontrados em cada uma das freguesias foram-nos propostos pela própria comunidade: salões paroquiais, sacristias, salas de Junta de Freguesia. Sempre que o tempo o permitia ficámos ao ar livre”.*

(Doc., Projecto “À Descoberta do Ser Criança no Meio Rural”, Relatório, 1986)

Os presidentes de junta de freguesia eram, como se disse, das primeiras pessoas a serem contactadas. Por um lado, estavam em melhores condições para encontrarem os “espaços comunitários” para a realização das actividades, por outro, podiam apoiar a equipa no processo de sensibilização das comunidades que representavam.

*“A primeira pessoa desta freguesia que se nos ofereceu contactar foi o Presidente da Junta. Na primeira reunião com este, em que nos foi oferecido o salão do edifício da Junta, para actividades, constatámos que seria difícil, para apresentação do Projecto, reunir as pessoas desta comunidade, dada a falta de hábitos de encontros deste tipo. Perante este facto o próprio Presidente se ofereceu para ir contactando pessoalmente a comunidade, sensibilizando-a para a necessidade do Projecto”.*

(Doc., Projecto “À Descoberta do Ser Criança no Meio Rural”, 1º Relatório de Avaliação, Maio de 1986)

*“Em Rubiães, a primeira pessoa que contactámos para conhecimento do Projecto foi o presidente da Junta de Freguesia. Encontrámos nele grande receptividade no que respeita ao encontrar do espaço para se desenrolarem*

*as actividades, prontificando-se a dialogar com o Pároco para cedência do salão paroquial, dado não haver edifício da Junta”.*

(Doc., Projecto “À Descoberta do Ser Criança no Meio Rural”, 1º Relatório de Avaliação, Maio de 1986)

As condições físicas de trabalho eram, na altura, bastante precárias e a equipa do Projecto tinha que fazer face a diversas dificuldades. Não possuía as suas próprias instalações e equipamentos e as actividades eram realizadas em varandas, pátios, sacristias, salões paroquiais, salas de juntas de freguesia ou mesmo ao ar livre quando o estado do tempo permitia. No entanto, as próprias acções levadas a efeito para a escolha dos espaços de trabalho constituíam uma forma de sensibilização para a “vantagem da utilização polivalente dos espaços comunitários” e uma forma de valorização dos recursos locais e de “envolvimento das famílias e das autarquias na resolução dos seus próprios problemas”.

*“Em relação à utilização dos espaços existentes nas comunidades para o desenvolvimento das actividades consideramos os resultados obtidos como muito positivos, pois tem sido possível um envolvimento das famílias e das próprias autarquias na resolução dos problemas existentes. Por outro lado, tem-se promovido uma rentabilização dos recursos desaproveitados, demonstrando-se à comunidade e aos seus próprios líderes a vantagem da utilização polivalente dos espaços comunitários”.*

(Doc., Projecto “À Descoberta do Ser Criança – Construindo a Comunidade no Meio Rural”, Avaliação – elementos para uma avaliação global, Julho de 1989)

Como forma de sensibilização, eram realizadas acções com as escolas e eram também estabelecidos contactos com as famílias, nas suas próprias casas, assegurados pela Educadora de Infância juntamente com a técnica de Serviço Social do Projecto.

*“No início explicámos praticamente de porta em porta o que íamos fazer, por que razão era importante para as crianças, quais as vantagens. Digamos que foi primeiro um trabalho de sensibilização”.*

(Ent., António, médico, 2000)

*“No início, as pessoas duvidavam, ou melhor, não entendiam que para uma criança de 3 anos era bom que houvesse uma educadora e uma auxiliar e que houvesse actividades com elas. As pessoas achavam que era muito mais cómodo que a avó ou a tia ficasse com os meninos em casa. (...) Então, lá tinha que ir a técnica de serviço social e a educadora para ver se conseguiam convencer os pais”.*

(Ent., Fernanda, funcionária administrativa, 2000)

Como afirma, hoje, a Ana Isabel, “não era fácil, nos anos oitenta e tais penetrar naquela comunidade”. Era necessário não apenas criar as condições materiais para a concretização do projecto, como também sensibilizar os pais para a importância da educação das “crianças pequenas”.

*“Não foi fácil para aquelas famílias abrir mão das crianças pequenas. Também não foi por acaso que escolhemos fazer a primeira intervenção durante as férias de Verão com as crianças do 1º ciclo, que era para os irmãos mais pequenos virem com os mais velhos, para assim a família se sentir mais segura”.*

(Ent., Ana Isabel, educadora de infância, 2000)

A equipa foi, assim, progressivamente, atingindo os seus objectivos de aproximação às populações e de obtenção da sua confiança, através dos diversos “encontros comunitários” que promoviam com a colaboração de alguns professores, e das próprias actividades que iam desenvolvendo com as crianças e as famílias. As reuniões de pais eram convocadas pelos professores e contavam também com a presença dos médicos ou da enfermeira do Centro de Saúde, pois quer aqueles quer esta eram já “pessoas reconhecidas na comunidade”.

*“Nas reuniões estavam presentes os professores, com o reconhecimento da comunidade, os dois médicos ou a enfermeira, também como pessoas reconhecidas na comunidade, e eu para apresentar aquilo que me propunha fazer com os meninos antes de entrarem para a escola”.*

(Ent. Ana Isabel, educadora de infância, 2000)

Havia necessidade de “mostrar às pessoas” o tipo de trabalho realizado, para o que muito contribuíam os referidos “encontros temáticos” e outras

actividades organizadas em “articulação entre a Escola e a Equipa do Projecto”.

*“Com o início do ano lectivo tentou-se, sempre que possível, que as actividades a desenvolver fossem ao encontro das necessidades sentidas pelos professores, tentando desta forma criar condições para uma real articulação entre a Escola e a Equipa do Projecto. Foi neste conjugar de esforços que se prepararam e viveram magustos, festas de Natal, venda/exposição de trabalhos, em Dezembro, festas de Carnaval, comemoração do Dia da Árvore, visita à Biblioteca Infantil da Câmara Municipal, aproveitando a vinda à Vila para verem o Filme do “Cário e Bactério”, projecção de filmes didácticos, sempre que possível”.*

(Doc., Projecto “À Descoberta do Ser Criança – Construindo a Comunidade no Meio Rural”, 3º Relatório de Avaliação, Maio de 88)

Os intervenientes nesta dinâmica inicial do OUSAM afirmam, hoje, que a colaboração entre a Escola e a Equipa do Projecto interessava a ambas as partes, porque iam à “boleia” uns dos outros. A escola e os professores mais interessados tiravam partido das iniciativas inovadoras do projecto ao associarem-se às mesmas e os membros da equipa do Projecto, sobretudo as educadoras de infância, obtinham junto dos professores a legitimidade e o reconhecimento que ainda não tinham conquistado naquelas comunidades.

*“– Nós no meio disto tudo, no meio desta comunidade que não tinha jardins de infância, tivemos que nos impor. Havia aquela necessidade de além de querer organizar o grupo e ter tudo arranjado, ter que mostrar às pessoas. E fazer com que nos encontros temáticos tivéssemos lá o professor ao pé de nós”. (educadora de infância)*

*“– Isso passava por uma estratégia concertada inicial do OUSAM. (...) Não fazia sentido haver uma intervenção numa comunidade em que a escola estivesse divorciada do processo. E daí nós termos, por vezes, que engolir um sapo muito grande para que as coisas se concretizassem. E, muitas vezes, a escola ia perfeitamente à boleia do trabalho que a gente fazia, não é? (Monteiro)*

*– No fundo, acabava ela por andar à boleia, mas também nós... (educadora de infância)*

*– À boleia da escola porque ela é que tinha legitimidade social, era o que estavas a dizer. Concordo”. (Monteiro)*

(Ent. Colectiva, Monteiro e educadoras de infância, 2000)

Após um período inicial de envolvimento e de sensibilização das populações, o Projecto começava a implantar-se no terreno e a obter, também, um forte reconhecimento a nível institucional. Ao longo dos dois primeiros anos, o Projecto foi apresentado em diversos fóruns a nível nacional, designadamente, num Seminário, na Escola Normal de Educadoras de Infância de Viana do Castelo, para apresentação e discussão do trabalho do Projecto, com as alunas finalistas do Curso e as orientadoras pedagógicas; numas Jornadas Pedagógicas, nesta mesma Escola, onde a equipa do projecto apresentou, numa das oficinas, uma comunicação; nas V Jornadas de Saúde de Aveiro, onde a equipa apresentou uma comunicação sobre o projecto “na perspectiva de mostrar as articulações possíveis entre os técnicos de saúde e os técnicos de educação”; no I Encontro de Animação Sócio-Educativa para a Infância (Encontro inter-associações) promovido pelo ISPA (Instituto Superior de Psicologia Aplicada), onde foi apresentado um diaporama e foi feita uma exposição com materiais do projecto (Doc., Projecto “À descoberta do ser criança no meio rural”, 2º relatório de avaliação do Projecto, Maio de 1987). Estes momentos eram importantes para o Projecto e para as pessoas que nele estavam envolvidas, pois constituíam uma forma de reconhecimento, de divulgação e de intercâmbio de experiências. “Eram momentos da equipa repensar e traduzir para o exterior” (Elsa, 2002).

*“Na sequência do 1º Encontro de “Animação Infantil” em Abril de 87, estive em Paredes de Coura um grupo de técnicos relacionados com o Projecto Alfama, com o ISPA e com o Projecto de Chelas. A visita destes técnicos teve como objectivo preparar uma mesa redonda sobre “Animação Comunitária”, em que o Projecto de Paredes de Coura iria também participar”.*

*(...)*

*“A Escola de Educadoras de Infância de Lisboa, com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian e da Fundação Aga Khan, promoveu um seminário “Educação para o Desenvolvimento” em que participaram 2 técnicas da Equipa deste Projecto”.*

(...)

*“Ao longo deste segundo ano de intervenção, surgiram várias solicitações aos técnicos do Projecto no sentido de comunicarem o trabalho realizado em Paredes de Coura”. Assim foram publicados três artigos: um testemunho de intervenção comunitária, um testemunho das experiências pedagógicas e um no âmbito da ligação entre o sector da Saúde e o sector da Educação”.*

(Doc., Projecto “À descoberta do ser criança no meio rural”, 2º relatório de avaliação, Maio de 1987)

Todos estes momentos de apresentação e discussão do Projecto eram importantes, mas o primeiro “fórum” de apresentação do Projecto, em Viana do Castelo, foi um momento crucial, pois colocou, pela primeira vez, a equipa e, de um modo particular, a Ana Isabel, perante a necessidade de apresentar e justificar publicamente e, sobretudo, diante dos seus pares, um trabalho de educação de infância que estava a ser desenvolvido em condições muito particulares e que, como tal, não se encaixava nos modelos típicos de funcionamento dos jardins de infância e da própria formação das educadoras. Como lembra, hoje, a enfermeira Elsa, “esta apresentação em Viana teve o sentido de pensar, equacionar e ao mesmo tempo dar mais consistência a uma educação pré-escolar itinerante, que era um conceito que não estava tão divulgado na época”.

*“A Ana Isabel ia com um medo terrível para essa comunicação. Ela, como educadora, não é? Nós estávamos muito mais à vontade. Isso porque a Ana Isabel vai defender que as educadoras andem em carrinhas e que transportem com elas uma alcofa cheia de bonecos e que com esses bonecos em cima dumas tábuas, na sacristia ou na varanda de uma casa, produzam um trabalho que é sério. E ela vai para essa reunião com medo. Agora sim, vai-se confrontar com a Escola. Penso que essa sessão foi um momento de viragem em termos de a Ana Isabel sentir-se reconhecida pelos seus pares. A directora da escola foi extremamente sensível e ficou profundamente emocionada e apoiou imenso este processo. E portanto aquilo que até esse dia tinha sido a custo, com a Ana Isabel sempre a justificar por que é que fazia sentido duas manhãs por semana, apenas, uma alcofa, uma carrinha transportando crianças. Nós justificámos, a outros*

*níveis, por exemplo, por que é que transportávamos as crianças. Muito tempo na carrinha. Mas ali era a ‘possibilidade para’.*

(Ent., Elsa, enfermeira, 2002)

Outro factor que contribuía para aumentar o reconhecimento do Projecto tinha a ver com a presença frequente de elementos da Inspeção, ligados à educação pré-escolar e ao ensino primário, em reuniões que a equipa do OUSAM fazia com professores, em encontros com a comunidade e noutras actividades que promovia.

*“Tendo esta equipa convidado a Inspeção do Ensino Pré-Primário e Ensino Primário a viverem connosco o Dia Mundial da Criança, este foi aceite e pudemos contar com a presença destas duas Inspectoras. Além disso, pudemos ainda contar com a presença da Inspectoras do Ensino Pré-escolar num dos encontros com a comunidade. Tivemos igualmente a presença da Inspectoras do Ensino Primário numa reunião com professores primários de uma freguesia”.*

(Doc., Projecto “À Descoberta do Ser Criança – Construindo a Comunidade no Meio Rural”, Relatório de Actividades, Junho/Setembro de 1988)

Assumido como um Projecto de investigação-acção, tornou-se num processo formativo para todos os participantes, crianças e adultos, incluindo os profissionais, por envolver atitudes de reflexão sistemática, de participação, de questionamento, de contacto com outros projectos e associações. A equipa via-se constantemente obrigada a explicitar o sentido do seu trabalho, o que constituía uma fonte de desenvolvimento profissional, individual e colectivo.

*“Algumas visitas ao Projecto também foram muito importantes. A Fundação Aga Khan foi a Paredes de Coura também algumas vezes. Isto era muito importante para a própria equipa. A equipa técnica penso que ganhava sempre quando alguém do exterior surgia, formulava questões às quais tinham que responder. Algumas destas questões foram mais problemáticas, porque quando a equipa fazia o processo e se sentia muito segura do que estava a fazer, algumas perguntas vinham no sentido de ‘parece que não faz sentido’. Mas a equipa teve que definir e justificar e isso provocou saltos incríveis”.*

(Ent., Elsa, enfermeira, 2002)

*“A Xani (educadora de infância) não tinha a perspectiva, quando chegou, como quando saiu daqui. Foi o facto de fazer as actividades, de participar, de questionar, que a levou a ter essa percepção da acção comunitária e que hoje está, noutros sítios, a fazer coisas idênticas. Ou a Alda (educadora de infância), que resistia a fazer coisas aqui e quando chegou ao Porto queria mudar a instituição onde estava a trabalhar e a instituição não deixou. Queria fazer coisas que fazia aqui, mas lá, numa instituição fechada”.*

(Ent., Monteiro, professor do 1º ciclo, presidente da actual Direcção, 2002).

*“Ainda bem que comecei a trabalhar no OUSAM, porque, se calhar, se tivesse começado no oficial não teria o calo e a experiência que tenho agora, porque foram várias experiências, porque passei por várias fases do OUSAM, tive oportunidade de ter contacto com outros projectos, com outras associações que, se eu estivesse no oficial, provavelmente nem saberia que existiam”.*

(Ent., Prazeres, educadora de infância, coordenadora actual da equipa, 2000)

Estes momentos eram de aprendizagem activa e de desenvolvimento pessoal e profissional para os elementos da equipa, na medida em que eram vividos com um forte comprometimento. Todavia, para as educadoras de infância e técnicas de serviço social que chegavam ao OUSAM, as condições específicas de trabalho que encontravam causavam frequentemente situações de sofrimento, pois era o próprio “sentido do seu trabalho” que era questionado. Algumas conseguiam adaptar-se rapidamente, outras só o conseguiam com muita dificuldade.

*“Os profissionais que vieram para o Projecto sofreram muito para se adaptarem e para verem o sentido do seu trabalho. E algumas pessoas eu acho que sofriam realmente muito neste processo. As técnicas de serviço social sofriam imenso. A Dorinda, a Dora, que esteve no início, sofreu imenso, imenso, imenso, para se adaptar à ideia. Algumas pessoas conseguiram ver o sentido, conseguiram estar bem, embora sabendo que este não era o sentido para a sua vida profissional; queriam outra coisa, mas isto tinha sentido e no processo sentiram-se enriquecidas também por isso”.*

(Ent., Elsa, enfermeira, 2002).

*“A própria Prazeres (educadora de infância actualmente coordenadora da equipa) quando chegou foi das pessoas que teve maior dificuldade em se enquadrar. Teve momentos de choro e de raiva, quase, porque foi violentada nas suas concepções, porque vinha de uma escola muito tradicional. Ela chegou à equipa em 89, num momento de grande actividade do projecto, e não teve tempo sequer para respirar”.*

(Ent. Monteiro, professor do 1º ciclo, presidente da actual Direcção, 2002).

Tratava-se de um processo de mudança que implicava um forte comprometimento e envolvia tensões ao nível das concepções e identidades profissionais, assim como ao nível da relação da equipa com as populações, nomeadamente com líderes locais, como presidentes de junta de freguesia, párocos e professores. Tudo era questionado e posto em causa: a comunidade, os professores, as ideias e os papéis dos profissionais envolvidos.

*“Nós pusemos em causa a comunidade, nós pusemos em causa os professores. Nós questionámos tudo, mas também nos questionámos muito nós próprios enquanto profissionais. Fizemos de tudo. De facto os nossos papéis, as nossas ideias, tudo foi questionado profissionalmente. Eu continuei enfermeira, mas eu acho que a maneira como fui enfermeira depois deste processo é diferente”.*

(Ent., Elsa, enfermeira, 2002)

Embora os princípios e metodologias de intervenção procurassem adequar-se e valorizar o meio e a cultura específicos daquele meio rural, o Projecto tinha em vista introduzir mudanças que mexiam muitas vezes com interesses e rotinas, provocando situações de tensão mais ou menos expressas. De uma maneira geral, como já dissemos, o Projecto e as actividades que ele punha em prática eram valorizados pela população. Os primeiros dois ou três anos criaram no meio local a consciência da sua importância, principalmente junto das crianças e das famílias, mas também de uma grande parte dos professores e de outros líderes locais. Porém, a aproximação às populações não foi isenta de situações de tensão e conflito. Quando as acções do Projecto chocavam com os interesses de algumas pessoas, estas procuravam desvalorizar a sua imagem no meio local.

*“A actividade do Projecto sempre foi reconhecida pelos destinatários, ou pelos utentes. Se fossemos ouvir os pais das crianças e as pessoas que eram envolvidas, para quem era dirigido o Projecto, era óptimo. Para as pessoas que tinham alguma visão exterior ao projecto e para quem o projecto conflituava com os seus interesses, o projecto não tinha grande imagem. Eram esses que faziam passar um certo tipo de imagem do Projecto”.*

(Ent., Monteiro, professor do 1º ciclo, presidente da actual Direcção, 2002)

As tensões vieram à superfície em diversos momentos, designadamente no decorrer das Jornadas de Avaliação Global, realizadas em Novembro de 1989, durante as quais alguém afirmou que o Projecto fora “intruso”.

*“Tivemos situações concretas. Em 89, quando fizemos a avaliação do Projecto, alguém dizia ‘o Projecto foi intruso’, lembras-te disso, não é? E claro que o Projecto foi intruso, pois introduziu uma mudança”.*

(Ent. colectiva, Monteiro, 2000).

*“De facto, esta avaliação ainda revelou tensão sobre isto. E nesta avaliação é claramente dito que esta ideia é uma ideia de fora. A ideia deste projecto é uma ideia de fora e que não foi fácil ao longo do processo trabalhar com estas pessoas. Isto é claramente dito, sobretudo pelos professores”.*

(Ent., Elsa, enfermeira, 2002)

*“Eu acho que os pais foram se calhar os grandes apoiantes, porque rapidamente começaram eles próprios a pedir a inscrição das crianças. As crianças não faltam e os pais estão na estrada à espera das carrinhas. E, portanto, isto vai dando consistência a esta ideia. Com os professores e com a comunidade eu acho que esta tensão vai até ao fim”.*

(Ent., Elsa, enfermeira, 2002)

A afirmação de que o Projecto fora “intruso” tinha a ver não apenas com o facto de ele ter introduzido mudanças, mas sobretudo por se tratar de uma ideia que era considerada “de fora”. Esta tensão não tinha a ver com as famílias, para quem em pouco tempo as actividades do Projecto se tornaram reconhecidas e valorizadas, mas sobretudo com alguns líderes locais, nomeadamente, párocos, presidentes de junta de freguesia e professores, que

colocavam entraves ao seu reconhecimento local. Como diz hoje o Monteiro, o Projecto obteve, até 1989, um “forte reconhecimento institucional”, fruto de um trabalho inovador e reconhecido à escala nacional, mas tal reconhecimento não teve, até esse momento, equivalente no plano local, vindo a obter maior “reconhecimento local” ao longo dos anos 90. A tensão entre a equipa do Projecto e alguns elementos da comunidade local esteve sempre presente, de uma forma mais ou menos expressa, até 1989. A equipa tinha consciência de que este era “útil para a comunidade” e pretendiam que esta o reconhecesse rapidamente – “às vezes muito rapidamente”, como diz hoje a enfermeira Elsa – mas as pessoas, embora reconhecessem o seu carácter inovador, “sentiam-no como uma coisa vinda de fora” idealizada por “pessoas exteriores à comunidade”.

*“O Projecto tinha um forte reconhecimento institucional, em determinados fóruns, e tinha um fraco reconhecimento local. (...) A fraca sustentação local do Projecto tem a ver com o facto de os mentores do Projecto serem pessoas exteriores à comunidade”.*

(Ent., Monteiro, professor do 1º ciclo, presidente da actual Direcção, 2002)

*“Muitas vezes isto tornava-se um conflito. O nosso desejo era que as pessoas reconhecessem o Projecto como útil para a comunidade. E as pessoas sentiam que nós estávamos a pensar uma coisa que de facto era nova, que mexia com algumas coisas, mas sentiam-na como uma coisa vinda de fora. Esta tensão mantém-se ao longo do tempo todo, claramente, até à Avaliação. Uma tensão entre qualquer coisa que é nova, que é um Projecto do Dr. António e mais de algumas pessoas. E do nosso lado a ideia de que este projecto é útil para esta comunidade e portanto, queremos que as pessoas entendam rapidamente. E às vezes muito rapidamente”.*

(Ent., Elsa, enfermeira, 2002)

Houve situações de conflito mais generalizado com a comunidade, vindas ao de cima sobretudo quando as populações locais viam os seus hábitos questionados de uma maneira mais aberta, como foi o caso de uma entrevista dada pela médica da equipa do Projecto à televisão, durante a qual referiu o consumo de álcool pelas crianças. Nesta altura gerou-se uma “tensão mais generalizada” com a população.

*“Quando estávamos em Paredes de Coura, um dos problemas das crianças era consumirem álcool. Uma vez foi lá a televisão e fizeram-me uma entrevista sobre os problemas de lá. Eu referi o consumo de álcool por parte das crianças. Pois as pessoas ficaram muito ofendidas comigo, ralharam muito comigo, dizendo que não se dizia uma coisa daquelas. Elas achavam que era verdade, mas também achavam que não tinha mal nenhum”.*

(Ent., Maria José, médica, 2000)

*“Era um contexto onde beber vinho era qualquer coisa de muito habitual e as crianças também bebiam. E, portanto, discutir isto levanta também questões ao nível da própria comunidade. Provavelmente toda a gente estremece com o tipo de coisas que estão a ser levantadas e forma-se algum movimento contra uma ideia e contra uma pedagogia, digamos, que vem de fora, não é?, uma ideia nova transformada em processo. No dia em que levantámos a questão do álcool fez-se outra tensão, aí uma tensão mais generalizada. É a comunidade toda que... no fundo é assim, ‘estas pessoas estão a dizer para fora uma coisa má sobre nós; não podemos confiar nelas’”.*

(Ent., Elsa, enfermeira, 2002)

Outro factor que gerou, ao longo da década de 80, uma tensão entre as pessoas ligadas ao Projecto e a população local prendeu-se com questões de carácter político-ideológico. O forte comprometimento cívico das pessoas ligadas ao Projecto, a sua “maneira de ser, de estar e de viver”, “a maneira como se situavam face à vida” eram estranhos à população e provocavam alguma desconfiança. Isto tinha a ver com a circunstância de terem chegado ao concelho, praticamente ao mesmo tempo, quatro pessoas “de fora” – dois médicos, uma enfermeira e uma educadora de infância – e de terem iniciado em pouco tempo um trabalho junto das populações de tal modo intenso e comprometido que causava estranheza. Para além disso, o facto de, enquanto cidadãos, terem participado em campanhas eleitorais e de serem “conotados com a esquerda, com os comunistas” criou “ideias preconcebidas” e “imagens na comunidade que nem sempre foram facilitadoras” do trabalho que estavam a desenvolver.

*“Nós temos as nossas opções políticas e ao longo do tempo em que estivemos em Paredes de Coura algumas vezes expressámos claramente as*

*nossas opções e os nossos vínculos políticos e como cidadãos isto é perfeitamente natural. Se calhar hoje em 2002 isto é muito mais natural do que em 81. (...) A nossa maneira de ser, de estar e de viver, provavelmente, era estranha. E era estranha a estes níveis: a nível de pôr questões e de interrogar, etc.. E provavelmente sobre nós havia algumas ideias preconcebidas sobre as nossas opções, sobre a maneira como nos situávamos face à vida e face às grandes opções. Estas ideias criaram imagens na comunidade que nem sempre foram facilitadoras. Em 81 penso que continuavam alguns papões nas nossas cabeças sobre partidos políticos. Já em 81 seríamos comunistas. (...) Todos nós, os quatro, participámos em campanhas eleitorais em situações diferentes, em momentos diferentes, umas vezes em conjunto e outras vezes não. E fizemo-lo enquanto cidadãos. Nós tínhamos opções mas eu acho que a forma como trabalhávamos era bastante liberta deste pressuposto. É muito liberta e ao mesmo tempo é muito comprometida. Eu acho que a nossa maneira de estar em Paredes de Coura foi uma maneira muito comprometida”.*

(Ent., Elsa, enfermeira, 2002)

*“Fiz esta leitura em 86: a equipa do projecto, pelo menos os seus mentores, envolveu-se na campanha eleitoral para a Presidência da República apoiando a Pintassilgo. Isso criou, ou acentuou, algumas desconfianças locais em relação a esse grupo de pessoas conotadas com a esquerda, com os comunistas. Aliás, alguns párocos foram a dado passo um veículo de contra-informação do Projecto. Em 86, há claramente, nos meios políticos locais, a percepção de que é um perigo a candidatura, eventualmente à Câmara, de um médico... e um médico é sempre uma figura popularmente reconhecida”.*

(Ent., Monteiro, professor do 1º ciclo, presidente da actual Direcção, 2002)

Tais “imagens” terão sido responsáveis pela criação de alguns entraves ao trabalho do Projecto por parte de alguns líderes locais. Numa freguesia receberam, a certa altura, uma carta da Comissão Fabriqueira comunicando que cessava a cedência das instalações do Salão Paroquial para o desenvolvimento das actividades, o que levou a equipa a realizar uma reunião com os pais para encontrarem um espaço alternativo.

*“Não tendo conhecimento de outro espaço alternativo, a equipa promoveu uma reunião com os pais, na qual foi proposto que se realizasse novo encontro com os pais e com a Comissão Fabriqueira, até porque se desconheciam as razões que levavam a cessar a cedência das instalações. No entanto, nesta segunda reunião, nem o Pároco nem os outros membros da comissão Fabriqueira acederam a divulgar publicamente as razões do seu procedimento, mantendo a decisão anterior, o que provocou alguma tensão por parte dos pais, muito interessados no prosseguimento do Projecto. Foram então feitas algumas diligências, que culminaram com a recuperação, pela Câmara, de uma sala desaproveitada (antiga residência de um professor)”.*

(Doc., Projecto “À Descoberta do Ser Criança – Construindo a Comunidade no Meio Rural”, Relatório de Actividades e Indicadores de Avaliação, 2º Semestre 1987)

Houve outra situação em que tiveram que abandonar o espaço onde trabalhavam – a Sacristia de uma Igreja – vendo-se obrigados a encontrar um espaço alternativo, também com a colaboração dos pais e da Junta de Freguesia.

*“No início do ano escolar, tivemos que deixar o espaço onde vínhamos trabalhando – a Sacristia da Igreja – por não ter sido permitido, por parte do pároco da freguesia, a sua utilização. Perante o impedimento do Pároco de continuar a ser utilizada a Sacristia para a realização das actividades, Equipa do Projecto e Professores promoveram um encontro de pais e da Junta de Freguesia para se encontrar um espaço alternativo. Perante o impasse da conclusão das obras da sede da Junta, uma família ofereceu um espaço na sua própria casa, até conclusão das obras da Junta. Assim as actividades puderam ter o seu normal desenvolvimento”.*

(Doc., Projecto “À Descoberta do Ser Criança – Construindo a Comunidade no Meio Rural”, Relatório de Actividades, Junho/Setembro de 1988)

Outro aspecto que possivelmente terá causado estranheza à população e levantado dúvidas quanto aos “interesses” que moviam as pessoas ligadas ao Projecto terá tido a ver com a informalidade com que estas lidavam com a população em geral e as famílias e as crianças em particular. O facto, por exemplo, de todas elas terem conduzido, na altura, as carrinhas, transportando

crianças pelas diversas localidades do concelho, terá reforçado a suspeição de que algum interesse específico os moveria, que não apenas o comprometimento profissional e cívico.

*“A Ana Isabel um dia perguntou a uma menina: ‘ontem foste à médica?’ ‘Não.’ ‘Mas ontem tu não foste à médica?’ ‘Não, eu ontem fui à Zé’. Isto porque a Zé conduziu carrinhas, como eu conduzi carrinhas, como todos nós conduzimos carrinhas com meninos”.*

(Ent., Elsa, enfermeira, 2002)

Neste trabalho de intervenção no terreno, os elementos da equipa que mais frequentemente enfrentavam estas tensões eram os que o realizavam diariamente com as crianças, as famílias, as educadoras, os professores. A Ana Isabel era “a pessoa que estava na frente do processo, no contacto directo” e, como tal, era ela que “recebia mais a tensão vinda do exterior”.

*“A Ana Isabel foi, por exemplo, uma das pessoas que penso que mais sofreu a questão das tensões. Mas ela era, de facto, de nós os quatro, a pessoa que estava na frente do processo, sempre, no contacto directo. Eu acho que a Ana Isabel tinha esta faculdade, que é pensar as coisas e simultaneamente realizá-las. Ela anda sempre muito depressa em termos de ideias.*

*A Ana Isabel pensou muito do projecto, mas depois ela trabalhava-o com as crianças na prática, com as educadoras e com toda a gente. Ela era a pessoa que trabalhava a todos os níveis. (...) Trabalhou sempre com as crianças do jardim de infância e da escola. E trabalhou com os professores. E formulou as ideias para o exterior sempre. Ela vai muito depressa nas suas ideias e no seu trabalho. E, portanto, ela era, penso eu, uma das pessoas que recebia mais a tensão vinda do exterior”.*

(Ent., Elsa, enfermeira, 2002)

O facto de “andar muito depressa nas suas ideias e no seu trabalho” terá sido uma das principais causas das tensões que emergiram ao longo do processo. O seu elevado grau de empenhamento não era correspondido por outros profissionais, designadamente, professores, que viam o seu ritmo e estilo de trabalho postos em causa.

*“Eu acho que a comunidade de Paredes de Coura sempre reconheceu o trabalho da Ana Isabel, mas no processo havia tensões”.*

(Ent., Elsa, enfermeira, 2002).

*“Isso tem a ver com a personalidade de uma das pessoas do projecto. A Ana Isabel era marcante em termos da actividade do Projecto e a sua personalidade não era fácil na relação com os professores e até mesmo na relação com a própria equipa. A sua personalidade levava a que muitas vezes a conflitualidade se instalasse facilmente. Isso reflectiu-se. E numa terra pequena, que tinha 50 professores, e alguns suficientemente instalados no meio local, explica por que não foi reconhecida facilmente a actividade do Projecto. Hoje, a actividade do OUSAM tem um reconhecimento muito maior”.*

(Ent., Monteiro, professor do 1º ciclo, presidente da actual Direcção, 2002)

*“Havia um nível de militância, no Projecto, muito grande e um voluntarismo extremo, não é? E isso nem toda a gente dentro do Projecto percebeu que não era possível tornar voluntários todos os outros que estavam fora, especialmente os professores e, por isso, de alguns tivemos algum ‘chega-te p’ra lá”.*

(Ent. colectiva, Monteiro, 2000)

Da parte de alguns professores, sobretudo dos que leccionavam em escolas da área de intervenção do Projecto, houve uma adesão mais imediata, mas houve igualmente situações em que a colaboração não foi fácil, sobretudo porque o “nível de militância” do Projecto era elevado e questionava fortemente a rotina de trabalho dos professores, fazendo com que estes se lhe opusessem ou retraíssem. “Certamente as professoras pensariam ‘vem esta aí de Lisboa armada em sabichona” (Ent., Maria José, 2000).

*“Houve algum mal-estar com algumas professoras, mesmo professoras com quem tínhamos reuniões regulares. Eu lembro-me, até, de alguma conflitualidade, penso que gerada entre a Ana Isabel e algumas professoras, na maneira de entenderem a pedagogia. Alguns professores ficavam um bocado reactivos, mas a Ana Isabel também tem uma maneira de ser muito própria, que às vezes é um pouco agressiva. Ela diz as coisas de uma forma profunda e apaixonada, com toda a força, e eu penso que, por vezes, as*

*professoras se retraíam perante aquela maneira de ser e penso que isto criava algum conflito”.*

(Ent., Maria José, médica, 2000)

*“Na generalidade os núcleos educativos abrangidos pelo Projecto têm vindo progressivamente a compreendê-lo, aderindo a ele conscientemente e considerando-o um estímulo para o seu trabalho. No entanto, é natural que em alguns casos o Projecto tenha sido percebido inicialmente sobretudo como um desafio incomodativo, perturbador de uma rotina já instalada e de uma certa maneira de realizar a Escola”.*

(Doc., Projecto “À Descoberta do Ser Criança – Construindo a Comunidade no Meio Rural”, Relatório de Actividades e Indicadores de Avaliação, 2º Semestre, 1987)

No que diz respeito à articulação entre o Projecto e as escolas e os professores, ela foi, portanto, variável nas diferentes freguesias, ora verificando-se em contactos informais, ora em reuniões de Conselho Escolar dedicadas à programação de actividades em conjunto. “A atitude dos professores era variável”, mas mesmo nas situações em que os professores revelavam uma “abertura” para uma “dinâmica de programação” conjunta, tal abertura nem sempre correspondia a uma “disponibilidade para a vivência de uma nova dimensão da prática pedagógica”.

*“Foi diferente a articulação entre o projecto e as escolas, nas diferentes freguesias. Em algumas foram-se mantendo apenas os contactos informais com os professores, noutras foram realizadas reuniões de programação em dias reservados para o efeito e, noutras ainda, a equipa foi convidada a participar nos Conselhos Escolares sempre que havia necessidade de discutir acções conjuntas. Portanto, a atitude dos professores era variável”.*

(Ent., António, médico, 2000)

*“A abertura dos professores a esta nova dinâmica de programação nem sempre correspondeu à sua disponibilidade para a vivência de uma nova dimensão da prática pedagógica. (...) O processo vivido não tem um percurso linear; queremos com isto dizer que se em alguma situações os técnicos aderiram à proposta pedagógica, outras houve em que o processo se*

*desenrolou por arrastamento, permitindo, de qualquer forma, o desenrolar de acções”.*

(Projecto “À Descoberta do Ser Criança – Construindo a Comunidade no Meio Rural, Avaliação – elementos para uma avaliação global, Julho de 1989)

Na opinião do Monteiro, muitos professores aderiam na altura ao Projecto e às actividades que este propunha, simplesmente para não “ficarem de fora”. A sua participação verificava-se muitas vezes “por arrastamento”, o que tinha a ver, entre outras razões, com o facto de as “pessoas do OUSAM serem conotadas com boas ligações à Inspeção”. Por isso, consideravam “útil participar nas actividades do Projecto, para a imagem da escola e para a sua própria imagem”. Os professores não diziam que não, mas não se verificava “um real empenhamento” e em alguns núcleos o seu “envolvimento” era “praticamente nulo”. Não havia “disponibilidade” dos professores para “realizarem actividades de animação comunitária”, pois não tinham “vocação” para as mesmas, nem possuíam o “nível de militância, de informação cívica, de informação cultural que tinham as pessoas que lançaram o Projecto”.

*“Era eu quem fazia a relação com as escolas, participávamos nos Conselhos Escolares, organizávamos actividades conjuntas, organizávamos actividades comunitárias. É que nunca as escolas disseram que não, mas nunca se envolveram de forma efectivamente activa e consequente. Lam muito por arrastamento, para não ficarem de fora. Desde sempre. Eu acho que teve alguma ligação com o facto de as pessoas do OUSAM serem conotadas com boas ligações à inspeção. Isso levou a que as pessoas tenham pensado “não vamos ficar de fora”. Hoje admito que os professores não tenham percebido nem tivessem disponibilidade para realizar actividades de animação comunitária para as quais não tinham vocação, na generalidade, nem tinham uma visão consequente do que se queria ou do que aquilo poderia ser. Também não tinham o nível de militância, de informação cívica, de informação cultural que tinham as pessoas que lançaram o projecto. Agora, as pessoas perceberem que era útil participar nas actividades do Projecto, para a imagem da escola, para a sua própria imagem e para não ficarem de fora”.*

(Ent., Monteiro, professor do 1º ciclo, presidente da actual Direcção, 2002).

*“Se por um lado sentimos como positivo o facto de os objectivos deste trabalho serem progressivamente entendidos, por outro as dificuldades sentidas por um não real empenhamento por parte dos Professores, no concretizar desses mesmos objectivos, deixam-nos alguma apreensão. (...) Há núcleos educativos onde o envolvimento dos seus agentes é praticamente nulo, por não sentirem como necessários os objectivos delineados não só no que se refere às actividades com crianças como com a Comunidade”*

(Doc., Projecto “À Descoberta do Ser Criança – Construindo a Comunidade no Meio Rural”, 3º Relatório de Avaliação, Maio de 88)

O mesmo acontecia ao nível da relação do Projecto com as educadoras de infância da rede pública do Ministério da Educação. Houve situações de “geminção dos grupos de crianças”, do OUSAM e da rede pública, que proporcionavam a “troca de experiências”, mas tal “geminção” não implicava o “envolvimento das comunidades”, como era pretendido pelo Projecto.

*“Foi altamente positiva a geminção dos grupos de crianças, pela troca de experiências. Pensamos que as áreas da Família/Escola/Comunidade não tiveram qualquer dinâmica a partir das actividades vividas com os grupos geminados de educação pré-escolar. Queremos com isto dizer que nas comunidades onde se encontram implementados os Jardins de Infância não foi possível qualquer actividade conjunta de intervenção nas referidas áreas e que tivesse como pólo dinamizador a criança. Este aspecto sentimo-lo como bastante negativo fundamentalmente no que se refere ao envolvimento das comunidades”.*

(Doc., Projecto “À Descoberta do Ser Criança – Construindo a Comunidade no Meio Rural”, Avaliação – elementos para uma avaliação global, Julho 89).

As tensões que estamos a analisar não se manifestavam apenas, portanto, em situações de conflito aberto. Os professores aderiam às actividades do Projecto, mesmo que fosse “por arrastamento” ou para não “ficarem de fora”. Porém, esta adesão passiva escondia uma tensão permanente que resultava do profundo questionamento que o Projecto fazia das formas de trabalho dos professores. O facto de as educadoras da equipa do Projecto passarem também a trabalhar “na escola com os meninos da escola”

foi uma das “ideias muito novas”, que “provocou muita tensão, na época, com os professores”. No início, a equipa do Projecto partia da ideia de que “o que se faz com crianças da idade pré-escolar não é igual àquilo que se faz nos 1º e 2º anos de escolaridade”, mas com o desenrolar do processo, “descobriram” “que não era assim, que podia ser a mesma coisa”: desenhar, brincar, etc.. O Projecto tornava-se, assim, “invasivo”, pois punha em causa as concepções profissionais e o trabalho dos professores, mas era deste modo que ele se constituía como um processo de mudança.

*“As ideias novas não é só educação pré-escolar itinerante, não é só o trabalhar com as famílias e a comunidade; é trabalhar na escola, é as educadoras trabalharem na escola com os meninos da escola. Esta foi também uma das ideias muito novas. Portanto, também provocou muita tensão, na época, com os professores. E a tensão eu digo que é uma tensão positiva de reconhecer trabalho e uma tensão sobre o processo que se está a fazer. Isto é invasivo. (...). Uma coisa que descobrimos rapidamente... no início partimos de uma ideia: o que se faz com crianças da idade pré-escolar não é igual àquilo que se faz nos 1º e 2º anos de escolaridade, para depois descobrimos que não era assim, que podia ser a mesma coisa. Portanto, vamos desenhar, brincar e fazer essas coisas todas com as crianças, que foi isso que eles não tiveram. Isto era posto em questão”.*

(Ent., Elsa, enfermeira, 2002)

No final dos anos 80, o surgimento do Programa PIPSE (Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo) e a conseqüente criação de equipas locais, de base concelhia, inseridas no Programa (os NAP – Núcleos de Animação Pedagógica) gerou também, no caso do concelho de Paredes de Coura, situações de tensão e conflito, quer com os professores que integravam a equipa local, quer mesmo com a estrutura distrital deste Programa.

*“O aparecimento de uma estrutura de animação pedagógica – PIPSE – com a qual não foi possível estabelecer qualquer forma de articulação, veio dificultar ainda mais a dinâmica perspectivada no sentido da formação das equipas educativas com rentabilização dos recursos disponíveis”.*

(Doc., Projecto “À Descoberta do Ser Criança – Construindo a Comunidade no Meio Rural, Avaliação – elementos para uma avaliação global, Julho de 1989)

A partir desta altura, o terreno local, que incluía as escolas e o trabalho de “animação” com os professores, passou a ser disputado por dois grupos diferentes: a equipa do OUSAM e a equipa do Programa PIPSE. Geraram-se situações de tensão e conflito e momentos em que se verificou uma sobreposição de actividades, por não haver articulação entre as equipas. Estas situações não decorriam apenas de desavenças entre as pessoas envolvidas. Eram as próprias lógicas de intervenção que eram conflituais. O OUSAM intervinha numa lógica “instituinte”, de projecto local, e o PIPSE numa lógica “instituída”, de programa nacional. Em vez de realizarem um trabalho em colaboração, colocava-se, antes, a questão de saber quem tinha o “direito legal” de permanecer no terreno. Neste caso, tratou-se, portanto, de uma tensão que punha em confronto duas lógicas de intervenção – uma “lógica de projecto” e uma “lógica de programa” – que faziam apelo a bases de legitimidade distintas.

*“Houve uma situação conflitual com os professores, em finais de 80, com o aparecimento do PIPSE. Cria-se um conflito claro entre a equipa do Projecto, ou pelo menos algumas pessoas da equipa do Projecto, e o grupo de professores do PIPSE. Cria-se um conflito com a própria estrutura distrital do PIPSE. Isto porque, no fundo, o PIPSE previa um tipo de intervenção semelhante ao do OUSAM. O que devia ser feito localmente não havia razão para que não fosse feito a partir da base do OUSAM. Há um momento em que OUSAM convida todas as escolas do concelho para participar no Dia Mundial da Criança e o PIPSE estava a organizar também uma actividade que não queria que fosse em conjunto”.*

(Ent., Monteiro, professor do 1º ciclo, presidente da actual Direcção, 2002)

*“Com os professores que integravam a equipa local do PIPSE passou a haver ali claramente um conflito. Pois se já havia, com o Projecto, tanta coisa já lançada, à partida pensar-se-ia que seria muito mais fácil para o PIPSE trabalhar, o que não se verificou; andaram mas foi em guerra. Aliás, essa conflitualidade esteve presente ainda na tal avaliação feita em 89”.*

(Ent., António, 2000)

*“O PIPSE aparece em Paredes de Coura e também provoca naturalmente um choque com o OUSAM. O PIPSE identifica as mesmas freguesias com necessidade, o que é lógico. E nessa altura o Projecto existia, era um facto, as pessoas sabiam, mas o Projecto podia não ter continuidade, enquanto que o PIPSE era um Programa Interministerial, portanto, tinha a força que tinha, não é?, que é alguma coisa que vem de cima, portanto, pensava-se ‘este é que é para continuar’. Eu digo isto porque eu estava na reunião em que me dizem ‘é melhor vocês saírem destas freguesias porque o PIPSE vai começar lá’. Isto não faz sentido, só que nós naquela época se calhar não conseguíamos pensar isto de outra maneira, não é? Não sabíamos potencializar ou trabalhar em conjunto. Pareciam duas estruturas paralelas. E isto não nos ajudou. Não nos ajudou eu penso que mutuamente, nem ao PIPSE nem ao OUSAM. Passámos algum tempo numa discussão, se calhar, entre ou OUSAM ou PIPSE: ‘quem é que tem o direito legal para estar na freguesia tal?’.*

(Ent., Elsa, enfermeira, 2002)

A criação deste Programa obedeceu a uma lógica uniforme de intervenção, que fez tábua rasa das dinâmicas do terreno, designadamente das do Projecto OUSAM. Se em alguns concelhos a criação de uma equipa local do PIPSE poderia fazer sentido e revelar-se útil, no caso do concelho de Paredes de Coura funcionaram como “duas estruturas paralelas”, o que não favoreceu o trabalho nem do OUSAM nem do PIPSE.

Para as pessoas ligadas ao OUSAM, algumas com uma ligação e uma visão exteriores ao sistema escolar, nomeadamente os dois médicos e a enfermeira que integravam a equipa, estas lógicas do “sistema” foram muitas vezes encaradas com perplexidade. A criação de uma estrutura local resultante de uma política nacional, como foi o caso do PIPSE, e de esta estrutura disputar o terreno ao OUSAM fazendo apelo a uma legitimidade “legal” – “é melhor vocês saírem destas freguesias porque o PIPSE vai começar lá” – foi uma dessas situações geradoras de perplexidade. Mas houve outras situações “difíceis de entender”, que envolviam momentos de discussão, designadamente sobre a existência de regras que contribuíam para um “fechamento da escola”.

*“Nós tivemos que aprender também, por exemplo, que não era possível... passou por coisas do tipo: a televisão um dia que quis ir lá e não podiam entrar na escola e que tivemos que discutir isto a vários níveis, porque nós não entendíamos por que é que não se podia entrar na escola, mas de facto a escola tinha regras e, portanto, tínhamos que discutir as regras e perceber que não era possível, mas tudo isto era de tal maneira discutido e às vezes difíceis para nós entendermos por que é que não era possível”.*

(Ent., Elsa, enfermeira, 2002)

*“Era opinião unânime que o nosso Projecto para ser apoiado pelas escolas teria de ser autorizado pela Direcção Escolar de Viana do Castelo. Portanto, havia essa rigidez de funcionamento. O principal impedimento do apoio das escolas ao nosso projecto, numa fase inicial, era uma circular recebida nas escolas em que era proibida a entrada de pessoas estranhas à mesma”.*

(Ent., António, médico, 2000)

*“Num encontro, que pretendia ser não só de sensibilização, mas também um apelo à participação, por dificuldades levantadas pela maioria dos professores acabámos por não conseguir ir mais longe de que a sensibilização. Exceptuando o elemento do CAP presente, era opinião unânime que o nosso Projecto, para ter o apoio das escolas, teria de ser autorizado superiormente pela Direcção Escolar de Viana do Castelo. A principal razão apontada como impeditiva do trabalho conjunto entre a equipa do Projecto e as escolas era a existência de uma circular enviada superiormente que proibia a entrada na escola de pessoas estranhas à mesma”.*

(Doc., Projecto “À Descoberta do Ser Criança no Meio Rural”, 1º Relatório de Avaliação, Maio de 1986)

Com efeito, nos primeiros anos as relações com o Ministério da Educação caracterizaram-se por alguma tensão. A “rigidez de funcionamento” e, de uma maneira geral, o modo de funcionamento burocrático do sistema escolar foram alvo de diversas críticas, designadamente, quando esse funcionamento era comparado com a “abertura” e a “disponibilidade” demonstradas pela Fundação Calouste Gulbenkian, que apoiava o Projecto.

*“Na altura sentimos a diferença entre a disponibilidade da Gulbenkian e a sintonia com os princípios que nós defendíamos e a abertura para autogerirmos o processo, comparando com o Ministério da Educação. (...) Nós pensámos que educadoras do Ministério da Educação pudessem ser destacadas. Mas, apesar de verbalmente haver alguma simpatia pelo nosso Projecto, não conseguimos isso por parte do Ministério da Educação. O pedido de destacamento foi indeferido. Aliás, a Ana Isabel, por não se ter conseguido, optou pela licença sem vencimento. Na altura, quando o nosso pedido veio indeferido, ficámos todos muito aborrecidos e respondemos, também, de uma maneira, inclusive com um poema, que não deve ter agradado e, depois, as relações também ficaram um pouco abaladas”.*  
(Ent., António, médico, 2000)

Em protesto contra o indeferimento do pedido de destacamento de educadoras de infância para o Projecto, o António escreveu e enviou um “poema-carta” à Direcção Geral do Ensino Básico do Ministério da Educação, em 1986. O poema denuncia a burocracia e exprime a indignação pelo facto de a Administração não ter contribuído, na altura, para a continuidade do Projecto. “INDEFERIDO” é o título desse poema-carta<sup>65</sup>.

*“Primeiro  
apenas saltaram aos olhos  
as maiúsculas do título  
e os nomes conhecidos postos em relevo*

*e foi já  
quando começava a subir pelo corpo  
a sensação feliz  
de mais uma etapa ganha  
que surgiu o PREFIXO  
atraiçoando tudo*

*Deve ser triste*

---

<sup>65</sup> Este poema faz parte de uma compilação que inclui outros poemas de António Cardoso Ferreira, nomeadamente, dois que denunciam mais explicitamente a burocracia: “OS DEDOS APONTADOS DA BUROCRACIA – I”, escrito em Paredes de Coura, em 1986, e “OS DEDOS APONTADOS DA BUROCRACIA – II”, escrito na Guarda, em 1988 (in *Poemas Saudáveis*, Quinta da Trêmoa, Primavera-1989).

*ser-se um prefixo de negação  
e habitar as teclas mais gastas  
das máquinas de escrever  
de um ministério*

*Tornam-se duros os dedos  
à custa de bater palavras  
como Indeferido e Inviável*

*Até que ponto será possível  
ir subindo os degraus do sistema  
sem perder o jeito  
de criar cultura?*

*Entretanto  
nas margens da burocracia  
batem em vão às portas fechadas  
projectos que teimam em nascer  
e experiências que alimentam sonhos”.*

Este episódio reporta-se a 1986, o que significa que desde o início a equipa do Projecto procurou envolver e comprometer o Ministério da Educação na experiência, de modo a que este “subscrevesse a experiência que estava a ser feita”. Como já dissemos, o Ministério da Educação veio a conceder um apoio ao Projecto, a partir do ano lectivo de 1988/89, através do destacamento de duas educadoras de infância e de um professor do 1º ciclo do ensino básico. Porém, o Monteiro considera que este apoio terá resultado mais do facto de o Projecto OUSAM estar na altura a ser apoiado pela Fundação Calouste Gulbenkian e de esta ter apoiado antes o já então reconhecido “Projecto Alcácer”, do que de uma efectiva adesão à experiência.

*“Desde a primeira hora o Ministério da Educação é desafiado a assumir uma quota parte de apoio ao Projecto, em termos de técnicos, em termos de subscrever a experiência que estava a ser feita, em termos de animação comunitária e que também era uma alternativa de educação pré-escolar que estava a ser construída. A fase dos destacamentos é uma forma de o*

*Ministério vir a apoiar o Projecto. Mas com o tempo viemos a perceber que isso não resultou de o Ministério ter ficado sensível à experiência. Foi mais o facto de a Gulbenkian estar a apoiar a experiência e a Gulbenkian ter apoiado anos antes o Projecto Alcácer”.*

(Ent., Monteiro, professor do 1º ciclo, presidente da actual Direcção, 2002)

A relação com o “sistema escolar” e com as suas estruturas administrativas, bem como com as escolas e os professores ao nível local, esteve sempre sujeita a uma tensão entre diferentes lógicas de intervenção. A equipa do OUSAM tinha em vista realizar um trabalho de articulação Escola/Família/Comunidade, mas reconhecia que tal trabalho não podia subordinar-se às lógicas de funcionamento burocrático do sistema e do trabalho escolares, não deixando, nunca, portanto, de questionar essas lógicas. Porém, esta tensão com o sistema escolar e os seus agentes, bem como, em determinadas situações, com as comunidades locais, constituiu-se como um factor impulsionador da própria mudança.

*“Eu hoje quase diria que sem esta tensão este projecto não tinha avançado. E se ele é útil ainda bem que houve a tensão. Só que na época, vamos dizer, os actores em causa, penso que sofreram todos muito com estas tensões. Porque foram tensões de facto vividas, sentidas e às vezes comunicadas. Passado este tempo todo, tenho dúvidas que sem isto alguma coisa existisse”.*

(Ent., Elsa, enfermeira, 2002)

Entre as diversas tensões que analisámos, uma que merece maior desenvolvimento é a que se verifica, hoje, quando lidamos com as educadoras de infância que trabalham actualmente no OUSAM, entre o “passado” e o “presente”. Enquanto que o “ciclo do projecto” representava, de certa forma, a luta por uma causa – era vivido como uma aventura e com entusiasmo – hoje as educadoras de infância parecem estar carentes de um “desafio”, de uma “filosofia” que as mobilize. Há, aparentemente, um excesso de passado e um défice de presente na vida da instituição. Analisaremos esta tensão na secção seguinte.

#### **4. Excesso de passado e défice de presente: o fim dos militantes?**

Em Abril do ano 2000, o OUSAM organizou um Encontro comemorativo dos seus 15 anos de vida, sob o lema “15 anos, 15 imagens, 15 ideias – 15 anos na construção do futuro da comunidade”. Este Encontro teve lugar na sede da instituição e no Centro Cultural, tendo reunido os actuais trabalhadores e dirigentes e outras pessoas que estiveram, noutros tempos, ligados ao Projecto. Numa das paredes do átrio do Centro Cultural estava exposto um enorme cartaz alusivo à efeméride, com uma extensa composição de imagens que pretendia ilustrar o trabalho desenvolvido pelo OUSAM ao longo dos anos. No cartaz estava inscrito, em toda a sua extensão, o lema do Encontro: “15 anos na construção do futuro da comunidade”. Estava dividido em 15 faixas verticais e cada uma delas incluía uma montagem fotográfica e uma inscrição alusiva aos princípios e às formas de intervenção do OUSAM. Eram as seguintes as 15 expressões inscritas no cartaz:

*“Ousamos...  
Descobrir a criança...  
Construir a comunidade...  
Chegar perto...  
Bater à porta da família...  
Conhecer os outros...  
Fazer a festa...  
Valorizar espaços e tempos...  
Animar crianças...  
Brincar com os amigos...  
Celebrar a vida...  
Envolver os outros...  
Desenvolver em conjunto...  
Crescer na mudança...  
Continuar...”*

O cartaz atraía a atenção dos visitantes, sobretudo dos que estiveram ligados ao OUSAM no período correspondente ao designado “ciclo do Projecto”, pois reviam-se sobremaneira nas imagens, quer por terem vivido os acontecimentos ilustrados no cartaz, quer por aparecerem mesmo entre as

fotografias seleccionadas. O entusiasmo e o prazer demonstrados por estes quando falavam dos episódios vividos, designadamente durante o “jogo da memória”, que, durante a tarde, contou com a participação de todos, contrastavam, no entanto, com um certo alheamento revelado pelas pessoas que trabalham actualmente na instituição.

*“Penso que a participação dos novos, em termos daquilo que estão a vivenciar agora, é uma participação deprimida. Não é um sinal de que as pessoas estejam felizes, de que gostem do que estão a fazer. Não se vê ali uma energia anímica. (...) O que eu sinto é que os que estiveram já há mais tempo continuam a falar com muito prazer daquilo que fizeram e não percebo por que é que aqueles que estão lá hoje não falam com prazer daquilo que estão a fazer”.*

(Ent., Ana Isabel, educadora de infância, 2000)

Trata-se apenas de um episódio e, como tal, não se pretende afirmar que o cartaz, em si mesmo, tenha sido a causa do diferente comportamento das pessoas. O que se pretende dizer é que ele exprimia, material e simbolicamente, uma maior orientação para o passado do que para o presente. Com efeito, as imagens seleccionadas diziam respeito a actividades desenvolvidas durante o “ciclo do projecto”, ilustrando apenas, portanto, o período dos 6 ou 7 anos iniciais da vida do OUSAM. Inclusivamente, na última faixa do cartaz – a 15ª e, como tal, a que corresponderia ao 15º ano de vida da instituição – a imagem colocada em destaque, de uma criança, era a mesma que ilustra a capa do último “relatório de avaliação”, elaborado em Janeiro de 1992.

Como já se fez referência, a ideia expressa, na última faixa do cartaz, era a de “continuar...”. Quando pedimos ao Monteiro que se referisse ao assunto, pois fora ele quem seleccionara as imagens, explicou que se pretendia “um registo fotográfico de animar adultos” não o podia ir buscar a 1998. E acrescentou: “se pedíssemos às educadoras ‘novas’ para comemorar 15 anos tinham feito uma festa com os miúdos” (Ent., Monteiro, 2002). Ao mesmo tempo, revelando que não tivera na ocasião consciência do facto, afirmou, numa atitude de reflexão: “o ‘continuar...’ já é muito grande”. Na

verdade, a ideia expressa, no cartaz, de “continuar...” já representa mais de metade do tempo de vida da instituição.

Os contactos que temos mantido com as pessoas que trabalham actualmente no OUSAM têm-nos colocado perante a hipótese de a instituição, e, particularmente, as pessoas que lá trabalham, se encontrarem actualmente numa situação caracterizada por um excesso de passado e um défice de presente, em termos da valorização do trabalho desenvolvido ao longo dos 15 anos. O episódio do Encontro, por exemplo, não passou despercebido e foi referido por algumas educadoras de infância. Estas consideram que nos anos mais recentes não têm sido feitos registos das actividades realizadas, o que contrasta com a existência de abundantes registos sobre o trabalho desenvolvido no passado. Afirmam que uma das razões poderá estar ligada à necessidade que nessa altura tinham de “mostrar” o que faziam. Quanto à “emotividade” suscitada pelo Encontro, confessam que ela “passou um bocado ao lado” das “novas” educadoras, porque a emoção estava associada sobretudo à “batalha da aceitação dos pais” que nos primeiros anos as educadoras tiveram que enfrentar. Esta tensão é ilustrada, de uma forma crítica e elucidativa, por uma das “novas” educadoras, quando afirma: “fala-se muito no passado e está-se a perder muito o presente”.

*“Quando foi do Encontro, eu fiquei um bocado sentida com isso, porque as pessoas falam no passado e há muita coisa que se faz agora... Devia falar-se também no presente... Fazia-se e continua-se a fazer. E as pessoas esquecem-se disso. Mesmo a nível de registos e de fotografias e de filmagens, agora faz-se muito menos do que se fazia antes. (...). Vai-se começar a perder muita coisa, de alguns anos para cá, talvez por culpa nossa, instituição toda, não é?, porque não se fazem mais registos sobre o que se faz. (...) Se formos ver, as fotografias (do cartaz) só são até uma data. Fala-se muito no passado e está-se a perder muito o presente”.*

(Ent., Joana, educadora de infância, 2000)

*“Eu acho que o problema principal, nesse aspecto, é a falta de registo. Por exemplo, pelo que a gente vê, pegando nas capas do passado do OUSAM, vemos lá actividades que foram feitas com os miúdos que agora as pessoas nem se lembram de registar. É muito menos quantidade, isso não há sombra*

*de dúvidas, mas fazem-se. Não sei, mas isso era capaz de ser originado pela necessidade de aceitação. Havia muito mais necessidade de se registar tudo para se poder mostrar, provar aquilo que se fazia”.*

(Ent., Filipa, educadora de infância, 2000)

*“A nível de emotividade, a nós (o Encontro) passou-nos um bocado ao lado, porque essa emotividade foi mais entre as pessoas que tiveram essa batalha toda a travar, porque a gente acaba por, neste momento, travar outro tipo de batalhas, que não a aceitação dos pais”.*

(Ent., Filipa, educadora de infância, 2000)

Esta “batalha da aceitação dos pais” constituiu, como vimos, na fase inicial, o grande “desafio” do Projecto. Os primeiros tempos foram vividos com dificuldades e tensões, mas foram enfrentados com entusiasmo. Havia uma ideia clara que norteava o Projecto: “construir a comunidade no meio rural”. Com o processo de “institucionalização”, o Monteiro reconhece, por um lado, que a ideia principal do projecto e da sua dinâmica inicial de “intervenção e animação infantil e comunitária em meio rural” não se perdeu, na medida em que houve uma “ponte” que se estabeleceu entre as “pessoas exteriores à comunidade” e as “pessoas desta comunidade”, “para criar dinâmicas locais”, por outro lado, afirma que “a filosofia, a ideia central, é a direcção que a tem, porque há também muito que se perde”. Na sua perspectiva, foi-se colocando à instituição a exigência de “trabalhar de uma forma profissional”, por “nem sempre ser possível manter o nível de militância inicial” que era assegurado por pessoas que “acreditavam em determinados princípios da animação e desenvolvimento da comunidade local”.

*“Penso que o que mantém esta instituição é esta ideia. A ponte que se estabeleceu entre pessoas que, de alguma maneira, eram estrangeiros, exteriores a esta comunidade, e algumas pessoas desta comunidade, para criar dinâmicas locais. Porque um dos perigos que correm muitos projectos é esse – pessoas exteriores às comunidades lançarem ideias interessantes, promoverem dinâmicas que têm um espaço e um tempo, sem correspondência local e efectiva. E todo o investimento humano se esgota naquela dinâmica inicial. Creio que, neste caso, há correspondência local”.*

(Monteiro, 2000, “Entrecruzar serviço e projecto. Um esforço de reinvenção das coisas” (139-147), in Lúcia Gomes, *Animação, palavra-chave*. Gouveia: GAF)

*“A equipa inicial era formada pelos mentores do próprio projecto – os seus ideólogos. Tinham concepções e experiências e percursos muito mais diversificados, muito mais ricos, que os das pessoas que neste momento aqui estão – técnicos muitas vezes acabados de sair da sua formação inicial e que, de algum modo, têm dificuldade em dar corpo a um projecto a uma ideia que foi construída por pessoas já com uma razoável experiência. (...) A questão que se coloca é se uma instituição deste tipo, que tem uma relação comunitária interessante com as pessoas que serve, com as crianças, com as famílias e com a própria comunidade, não terá de trabalhar de uma forma profissional, sob pena de não fazer nada. Quando digo ‘de uma forma profissional’ estou a dizer que temo nem sempre ser possível manter o nível de militância inicial. Porque, quem fez nascer este projecto foram pessoas que acreditavam – e acreditam – em determinados princípios da animação e desenvolvimento da comunidade local”.*

(Monteiro, 2000, id., ib.)

Efectivamente, durante o “ciclo do projecto” a maioria das pessoas que trabalhavam na instituição tinham “experiências e percursos diversificados”, em termos de mobilidade e de intervenção profissional e cívica, tendo algumas delas vivido experiências no terreno no período dos finais dos anos 60, princípios de 70 e, mais activamente ainda, no período que se seguiu ao 25 de Abril de 74. Além disso, no período em que o Ministério da Educação concedeu o destacamento de educadoras de infância para o Projecto, entre 1988 e 1992, algumas delas trocavam os seus lugares habituais de trabalho pelo OUSAM, apesar das piores condições materiais que encontravam nesta instituição e das maiores distâncias que tinham que percorrer, de modo a participarem numa experiência inovadora, que entretanto se tornara reconhecida a nível nacional, fruto da divulgação do Projecto em diversos fóruns e dos apoios obtidos de importantes Fundações como a Calouste Gulbenkian e a Aga Khan. Neste período, trabalhar no Projecto constituía claramente uma opção profissional e fazia apelo, também, a um espírito de voluntariado. Era, portanto, uma fase de

forte comprometimento profissional e pessoal por parte dos membros da equipa. Mesmo os profissionais que chegaram após a dinâmica fundadora, que envolvera inicialmente os dois médicos, uma enfermeira, uma educadora de infância e uma técnica de serviço social, “vinham atraídos pelo Projecto” e “tinham sementes da animação comunitária”.

*“A primeira educadora que foi trabalhar comigo foi a Prazeres e a primeira técnica de serviço social vinha de Viana. Ambas foram viver comigo, para a casa onde eu estava a viver com a enfermeira Elsa, onde as reuniões de trabalho eram permanentes. Estávamos permanentemente em diálogo e em reunião”.*

(Ent., Ana Isabel, educadora de infância, 2000)

*“Foram muitas noites. Eu acho que às vezes trabalhávamos quase 24 sobre 24 horas. A minha casa estava sempre invadida de caixotes, papéis. Parecia um jardim de infância encaixotado naquela casa. Eu vivi assim durante muitos anos e com muita gente”.*

(Ent., Elsa, enfermeira, 2002)

*“Eu fiz claramente a opção. As duas educadoras que vieram, a Gorete e a Alexandra, vieram também claramente por opção. Ambas conheciam o concelho, pois já tinham trabalhado cá, o que era extremamente importante. Tinham sementes da animação comunitária. Vinham atraídas pelo Projecto. Era uma ideia inovadora”.*

(Ent., Monteiro, professor do 1º ciclo, presidente da actual Direcção, 2002)

Ao contrário do que caracterizou a primeira fase da vida da instituição, que decorreu até ao início da década de 90, as educadoras de infância que trabalham actualmente na instituição são na sua maioria jovens recém formadas e, embora os seus percursos de vida sejam já diversificados e revelem bastante mobilidade, tal experiência decorre mais de um constrangimento do que de uma opção profissional.

*“Estudei na Universidade da Guarda. Fiz lá o estágio. Terminei em 93 (...). Concorri para todo o lado. Dei aulas de Educação Física (...). Depois consegui, num particular, de Outubro a Fevereiro. Estive a substituir. Depois fui para um ATL, das 15 às 18 horas. Isto foi para aí durante seis meses.*

*Depois, em Janeiro, Fevereiro, o Centro Paroquial de (...) chamou-me a ver se eu queria ir para lá, para a creche. De manhã estava na creche e à tarde no ATL. Depois passei a directora da creche, a tempo inteiro, durante um ano e tal, dois. Depois saí do Centro Paroquial. Eu também já queria sair porque também não gostava muito da creche. Entretanto tinha uma amiga que me telefonou a dizer que sabia, aqui em Coura, e eu então vim cá”.*

(Ent., Raquel, educadora de infância, 2000)

*“Tirei o curso na Universidade do Minho. Terminei há três anos. Depois trabalhei três meses, numa substituição de um parto, num colégio. Uma semana antes de terminar o contrato fui chamada para a função pública. Estive a trabalhar até Agosto desse ano nos apoios educativos. No dia 31 de Agosto terminou o contrato e vi o anúncio do OUSAM na Universidade do Minho e falei, telefonei para cá, e o Monteiro disse-me que precisavam de educadoras”.*

(Ent., Filipa, educadora de infância, 2000)

*“Tirei o curso no Porto, na Escola Superior de Educação, e acabei em 1994. Depois passei uma fase mais ou menos terrível porque passei seis meses desempregada. O meu primeiro emprego foi no OUSAM, em 95. Vim substituir uma educadora que estava de licença de parto (...). Depois fui dois anos para o Porto trabalhar, voltei ao local onde tinha estagiado. Passados estes dois anos, o Monteiro telefonou-me e voltei outra vez ao OUSAM. Estou cá há três anos”.*

(Ent., Liliana, educadora de infância, 2000)

Nas diversas entrevistas que tivemos com estas “novas” educadoras de infância, elas afirmam que a situação actual é muito diferente da dos primeiros anos, pois já não enfrentam o desafio da “sensibilização” que era o mais mobilizador daquele período inicial. Vencido este desafio, porque a instituição e os serviços que presta ao concelho são actualmente bastante reconhecidos ao nível local, as educadoras de infância ficaram como que órfãs de uma “filosofia”.

*“Não há aquela filosofia e acho que isso nos dá um bocado de pena, porque gostava de ter assim uma batalha diferente, mais filosófica, para travar,*

*porque agora a gente diz 'vou investir nesta parte', mas já não há muitas lutas a travar a nível da compreensão da situação".*

(Ent., Filipa, educadora de infância, 2000)

Não há, portanto, uma nova ideia mobilizadora do seu trabalho. Quando narram a sua biografia, estas educadoras de infância referem-se frequentemente à experiência e à aprendizagem que o trabalho no OUSAM lhes proporciona – “Eu acho que isto aqui é uma lição de vida” (Inês, 2000); “Quando me for embora vou com uma boa experiência” (Joana, 2000) – mas ao mesmo tempo que falam desta experiência e da aprendizagem que ela lhes proporciona, bem como da satisfação que tiram do trabalho que desenvolvem, afirmam que o seu maior “sonho” é obterem uma colocação na rede pública do Ministério da Educação.

*“Tenho concorrido sempre, só que ainda não apanhei. (...). É o sonho de qualquer educadora do ensino particular, entrar na rede pública do Ministério da Educação”.*

(Ent., Prazeres, educadora de infância, coordenadora actual da equipa, 2000)

*“Vou continuar a fazer o que tenho feito todos os anos, que é concorrer à vinculação”.*

(Ent., Joana, educadora de infância, 2000)

*“Entrevistador: Mas a ideia de trabalhar na rede pública existe porquê? Porque oferece maior segurança, mais regalias?”*

*Entrevistada: São as tais regalias, que toda a gente sabe: o horário, o monetário, a autonomia. (...) É o sonho de qualquer educadora”.*

(Ent., Raquel, educadora de infância, 2000)

Esta vontade – “este sonho”, como dizem – é manifestada por todas as educadoras, no sentido de obterem o que consideram uma vida mais estável, não apenas em termos de “vinculação” à função pública e de segurança que a ideia de “carreira” lhes suscita, mas também em termos de diminuição da carga de trabalho. Como afirma a funcionária administrativa, que é sócia da associação OUSAM desde a sua fundação e trabalha na mesma desde 1990, a

instituição, hoje, “já tem outra estabilidade”, pois “já se trabalha quase como no público”, mas o trabalho é mais intenso.

*“A instituição já tem outra estabilidade. Já se trabalha quase como no público. Mas isto aqui é muito trabalhoso. Não há horas de almoço para parar; tem que ser a educadora a fazer isto tudo seguido e fora não acontece. Vai-se para o oficial e os vencimentos são melhores, as regalias são outras e, depois, as horas de trabalho são muito menos”.*

(Ent., Fernanda, funcionária administrativa, 2000)

Com efeito, actualmente as educadoras têm que realizar diariamente um percurso de recolha e entrega das crianças, numa carrinha, que as educadoras designam por “volta”; têm que desenvolver o seu trabalho com as crianças do “jardim de infância”, de manhã e de tarde, incluindo o período de almoço com as crianças, na cantina, e têm ainda que realizar actividades de animação de tempos livres (ATL) com crianças das escolas primárias, em dois dias da semana. E são sobretudo estas últimas actividades que contribuem para o que as educadoras consideram que é uma intensificação do seu trabalho.

*“Gosto muito daquilo que faço por ser um trabalho com crianças, pela camada etária das crianças. Já o ATL acaba por ser um bocado uma obrigação, porque é diferente. As crianças estão saturadas de estar um dia inteiro dentro da sala de aulas e nós estamos cansadas e saturadas de estar um dia com crianças e de fazer a ‘volta’”.*

(Ent., Filipa, educadora de infância, 2000)

*“Eu gosto, só que chega-se às três e meia da tarde tão cansada de estar com os miúdos, saturada de os ouvir gritar, a baterem uns nos outros”.*

(Ent., Raquel, educadora de infância, 2000)

*“É um dia inteiro, desde as 8h30, fazer a cantina e às 15h sair, dar a volta e voltar para a escola. Claro que nessa altura já estamos com a cabeça moída. Às segundas e sextas-feiras estou na escola desde as 8h30 até às 17 h, directo”.*

(Ent., Inês, educadora de infância, 2000)

Há, contudo, uma tendência para os elementos mais “antigos”, mas que continuam hoje ligados à instituição, considerarem que as educadoras mais “novas” revelam uma disponibilidade e um empenhamento menores do que aqueles que eram revelados anteriormente, quando as pessoas se envolviam de “forma militante”.

*“Hoje há muito mais acomodação, não há tanto empenhamento. (...) Em 90/91 tínhamos uma equipa extremamente empenhada que viveu o auge do projecto e conseguiu vivê-lo durante dois anos. Às vezes entrávamos aqui às 9 da manhã e saíamos à meia-noite. Porque tínhamos a actividade normal com as crianças e depois, as actividades à noite, animações”.*

(Monteiro, 2000, “Entrecruzar serviço e projecto. Um esforço de reinvenção das coisas”, in Lúcia Gomes, *Animação, palavra-chave*. Gouveia: GAF)

*“Tudo isto depende da disponibilidade das pessoas. Quando nos envolvemos e acreditamos nas coisas, envolvemo-nos de forma militante. (...). Não podemos esquecer que os mentores do Projecto eram pessoas dos finais dos anos 60, com uma intervenção cívica militante importante e que viveram o período revolucionário de uma forma intensa. E uma década depois estão no terreno, com trinta e cinco anos, por aí, com capacidade de decisão, com experiência, com ligação aos centros de decisão. Isso são factores importantes. Não era possível com um grupo de técnicos recém formados, com uma experiência de 2 ou 3 anos, fazer arrancar um projecto com a dimensão que teve o projecto do OUSAM”.*

(Ent., Monteiro, professor do 1º ciclo, presidente da actual Direcção, 2000)

O actual presidente da direcção, bem como a actual educadora coordenadora da equipa e a actual funcionária administrativa, que estiveram ligados ao “ciclo do projecto”, referem-se frequentemente ao passado e ao presente, em termos comparativos. Consideram que hoje já não há a “união” e o “companheirismo” que existia no passado, que “hoje há uma relação diferente com a profissão”, que dantes se trabalhava por “amor à camisola”.

*“Hoje há uma relação diferente com a profissão. O entusiasmo com que nós vivíamos a preparação da semana da criança, preparando uma peça de teatro, a partir das 6, 7 da tarde. Hoje, as pessoas chegam às 4 da tarde e já estão “hoje não dá”, ‘hoje não posso’, estão sempre a tentar sair o mais cedo*

*possível. Isso tem a ver com a disponibilidade para a profissão. Eu próprio chegava a estar das 9 da manhã à meia noite, sempre em actividade, assim como algumas das educadoras, porque de manhã tinham os pequeninos, à tarde tinham os da escola e à noite tinham animação comunitária, muitas vezes”.*

(Ent., Monteiro, professor do 1º ciclo, presidente da actual Direcção, 2002)

*“Quando eu vim para cá, em 1989, encontrei uma união entre as pessoas e uma grande preocupação em ajudar quem vem de novo, uma grande disponibilidade para o trabalho. Por vezes até ficávamos aqui à noite a trabalhar. De dia não tínhamos horário para ir embora. Ninguém saía daqui sem perguntar aos colegas se precisavam de ajuda. O que eu sinto agora é que não há esse sentido de companheirismo; não há essa união; não há tanta disponibilidade. (...) Acho que actualmente as pessoas têm outros afazeres, têm muito mais pressa de ir para casa, acham que é aquele horário que têm de cumprir e nada mais para além disso”.*

(Ent., Prazeres, educadora de infância, coordenadora actual da equipa, 2000)

*“Eu quando vim para aqui (em 1990) achava que, a nível do pessoal que aqui estava, trabalhavam por amor à camisola. Havia um desprendimento muito grande. Não havia relógios, trabalhava-se de noite e de dia. Havia um sentimento como se esta casa fosse de todos, que, aliás, é um sentimento que ainda hoje tenho. Hoje já não é assim, trabalha-se as horas e o que for para além daquilo já se resmunga”.*

(Ent., Fernanda, funcionária administrativa, 2000).

As “novas” educadoras discordam desta ideia de que havia antigamente maior disponibilidade e empenhamento do que os que existem actualmente da parte delas. Consideram que as diferenças têm a ver mais com outros aspectos, designadamente, as condições de vida da população do concelho, que mudaram ao longo dos últimos quinze anos, o facto de hoje os pais (o pai e a mãe) trabalharem e de esta nova situação colocar exigências que não eram colocadas há alguns anos atrás. Para além disso, afirmam que as pessoas que trabalham hoje no OUSAM são outras, isto é, não são as que “fizeram nascer o Projecto”.

*“O tempo é outro. Os pais agora todos trabalham. Elas antigamente acho que iam para a casa das pessoas e trabalhavam lá com os miúdos. Agora não. Agora as avós, se calhar estão ali com os miúdos, as mães vão trabalhar e não têm tempo para eles”.*

(Ent., Raquel, educadora de infância, 2000)

*“Os pais já têm outro tipo de exigências, a própria comunidade tem outro tipo de exigências que não tinha antes. E nós também somos outro tipo de pessoas, não é? Não somos as primeiras pessoas que trabalharam ou fizeram nascer o Projecto”.*

(Ent., Joana, educadora de infância, 2000)

*“As exigências agora também são diferentes. Antigamente, os pais, a exigência que tinham em relação ao OUSAM era os filhos terem oportunidade de fazerem um trabalhinho ou outro diferente, uma vez por semana. Agora não. Os pais também vêem no jardim aquele local onde os meninos estão ali todo o dia e eles podem estar a fazer as coisas deles. Não quer dizer que isto esteja correcto ou não, mas é a própria sociedade que exige isso”.*

(Ent., Filipa, educadora de infância, 2000)

Argumentam ainda, relativamente a esta questão, que também o Centro de Saúde, por exemplo, não mostra hoje o mesmo tipo de disponibilidade que era revelado pelos médicos e enfermeira envolvidos na fase inicial do Projecto.

*“Nós, naquela altura, quando fazíamos aqueles encontros, alimentação, etc., etc., tínhamos a disponibilidade do Centro de Saúde. Os médicos ficavam à noite para fazermos esses encontros. Hoje dizem-nos ‘à noite não, porque não temos disponibilidade”.*

(Ent, Prazeres, educadora de infância, coordenadora actual da equipa, 2000)

*“Inicialmente nós pretendíamos que envolvesse também os pais e propusemos um horário pós-laboral, ou seja, depois das 18 horas. Aí o Centro de Saúde recusou e, dentro do horário a que o Centro se disponibilizava é muito difícil ter os pais presentes. Então ficou apenas para os meninos”.*

(Ent., Júlia, educadora de infância, 2000)

Uma das “novas” educadoras acrescenta ainda outras explicações. Diz que há limites para essa “disponibilidade”, considerando que o trabalho não pode impedir que as pessoas tenham a sua “vida pessoal”, e que actualmente o trabalho é diferente porque “cada educadora tem a sua sala”.

*“Conheço uma educadora que trabalhava aqui nessa altura e que se queixava precisamente disso, de estar aqui à frente uma educadora que achava que os outros, tal como ela, deviam deixar a sua vida pessoal para se dedicarem exclusivamente ao trabalho.*

(...)

*“Acho que agora já está mais institucionalizado, já há sala, cada educadora tem a sua. (...) Acho que na altura as pessoas encontraram outro tipo de problemas. Portanto, não é uma questão de empenhamento ou de disponibilidade das pessoas”.*

(Ent., Liliana, educadora de infância, 2000).

Face a estes discursos divergentes sobre a questão do “empenhamento” e da “disponibilidade”, que têm a ver com os diferentes modos de comprometimento pessoal e profissional, referenciados ao passado e ao presente – e afastando-nos do estrito plano de análise local – podemos interrogar, tal como fez Jacques Ion, se não estaremos perante um fenómeno mais geral que possa ser interpretado como um sinal do “fim dos militantes” (Ion, 1997). Numa obra à qual deu precisamente este título, este autor não sustenta tal hipótese de que se esteja perante uma “crise do militantismo”. Afirma que esta crise não tem a evidência que muitos lhe atribuem e que a configuração militante, que se implantou durante o século passado através das lutas sindicais e associativas, revela-se cada vez menos adequada para interrogar, hoje, os modos de implicação nas esferas pública e profissional. O militantismo não é senão uma modalidade entres outras de comprometimento, pois há novas formas de participação social em gestação, correspondendo à evolução das relações entre a sociedade e o indivíduo.

Com efeito, ao longo dos últimos anos ocorreram mudanças profundas às quais surgem associados novos modos de comprometimento, que podem ser interpretados à luz de dois modelos: o modelo militante e o modelo

distanciado (Ion, 1997). Enquanto que o modelo militante clássico se refere ao indivíduo que adere totalmente à organização que serve, o modelo distanciado refere-se ao indivíduo para quem a associação é um instrumento para levar a cabo uma acção limitada no tempo. À luz deste modelo distanciado, a implicação dos indivíduos decorre não de um “nós” organizado, correspondente à ideia de “massa”, mas da formação de “nichos” identitários, que correspondem a pequenos “nós” com uma forte conotação afectiva. Neste sentido, a conotação clerical e militar da noção clássica de militante não é adequada para qualificar uma nova figura relacionada com o modelo distanciado. Este traduz mais uma atitude do que um papel social, estando em grande medida associado à emergência do actor indivíduo concreto que, ao implicar-se na organização associativa, não abandona a sua identidade e autonomia pessoais. Como afirma Jacques Ion, ao comprometimento militante clássico, simbolizado pelo “timbre”, impresso definitivamente na carta, sucedem formas de comprometimento simbolizadas pelo “post-it”, destacável e móvel. O modelo distanciado representa, portanto, o fim da adesão, no sentido da adesão total referenciada ao modelo militante clássico, e configura, portanto, outro tipo de adesão em que o que mais conta é a individualidade específica, isto é, os recursos particulares de cada indivíduo em termos de experiências, competências, informações e relações.

A emergência destas formas de comprometimento distanciado representa, portanto, um sinal do aumento dos processos de “individualização” na sociedade contemporânea. Mas “individualização” não significa necessariamente “individualismo”. Enquanto que este segundo conceito tem uma conotação negativa e exprime um juízo de valor sobre o relacionamento social, o primeiro tem apenas em vista descrever um fenómeno do mundo contemporâneo ao nível das formas de vida. Para alguns autores, o individualismo é considerado um dos principais traços do mundo em que vivemos. Segundo Lipovetsky (1988), o individualismo tem vindo mesmo a assumir formas de narcisismo, pois a ele estão associados fenómenos de privatização alargada e de erosão das identidades sociais. Diz este autor que os desejos individualistas nos esclarecem mais, actualmente, do que os interesses de classe; que a privatização é mais reveladora do que as relações

de produção; que a “realização pessoal” se transformou num valor fundamental; que a busca da qualidade de vida, a paixão da personalidade, o culto da expressão e realização pessoais passaram a definir o horizonte cultural contemporâneo. Porém, as análises sobre estes fenómenos são diversas. Se para Lipovetsky, o individualismo é um fenómeno em ascensão, Maffesoli (1990) defende a ideia contrária de que assistimos a um declínio do individualismo devido ao aparecimento de formas de “neo-tribalismo” amplamente sustentadas pelo sentimento e pela afectividade.

Em grande medida, portanto, o que está em causa é um fenómeno mais amplo de transformação das identidades sociais: um fenómeno de “individualização” e de “privatização das crenças” (Dubar, 2000). Na perspectiva de Beck (2000), a “individualização” “não significa atomização, isolamento, solidão, o fim de todo o tipo de sociedade, ou a impossibilidade de relacionamento. Individualização significa, primeiro, a descontextualização e, segundo, a recontextualização dos modos de vida da sociedade industrial, substituindo-os por outros, nos quais os indivíduos têm que produzir, encenar e montar eles próprios as suas biografias” (Beck, 2000: 13). “Dito de outra forma, a ‘individualização’ significa a desintegração das certezas da sociedade industrial, assim como a obrigação de encontrar e inventar novas certezas para si próprio e para os outros” (id., ib.: 14).

No que diz respeito ao nosso contexto empírico, as mudanças operadas, que parecem revelar um “excesso” de passado e um “défice” de presente, não têm apenas a ver, portanto, com a “saída dos militantes”. Tais mudanças estão igualmente associadas a um fenómeno mais amplo de transformação das identidades sociais, expresso, designadamente, com o surgimento de formas de “individualização” e de “privatização” que têm induzido um deslocamento do trabalho das educadoras de infância da esfera da “comunidade” para a esfera da “sala” de actividades. A “comunidade”, que era entendida na fase do Projecto como um espaço público de participação – a comunidade como sujeito do seu próprio desenvolvimento – tem vindo a dar lugar a uma maior orientação para o espaço privado da “sala” – “a minha sala”, a “minha rotina” – orientação essa que pode ser interpretada como uma tendência de privatização das concepções e das práticas profissionais.

Argumentaremos, nas próximas secções, que estes fenómenos de “privatização” e de “individualização” estão associados a uma tendência que se tem manifestado em termos de uma “escolarização” do educativo e do social. No contexto do OUSAM, enquanto que a orientação para a “comunidade” era assumida inicialmente numa perspectiva de intervenção global e pública, com um forte questionamento da lógica escolar, a orientação para a “sala” e para a “família” induz actualmente formas de privatização da acção educativa, isolando-a do contexto social em que ela se desenvolve e, como tal, abrindo caminho à penetração da “forma escolar”.

## **5. A impregnação do social pela forma escolar**

O conceito de “forma escolar” é aqui entendido como a escolarização ou a pedagogização das relações sociais de aprendizagem (Vincent e Thin, 1994). A predominância da forma escolar no processo de escolarização das nossas formações sociais tornou-se visível desde o séc. XIX, tendo-se ampliado ao longo do séc. XX e acentuado sobretudo após a Segunda Guerra mundial com a massificação do ensino. O modo escolar de socialização, isto é, a socialização concebida como “pedagogia”, “currículo”, “disciplinas”, etc., impôs-se, historicamente, a outros modos de socialização, designadamente, os que ocorrem nos meios familiar, comunitário, associativo, etc., anulando-os ou desqualificando-os.

O fenómeno da escolarização, que tende actualmente a ser considerado natural e indiscutível, é, portanto, um fenómeno construído historicamente com um conjunto de características, como a separação das actividades educativas das outras actividades sociais, as aprendizagens separadas da prática e da vida quotidiana, a importância das regras e da aprendizagem segundo as regras, a ocupação incessante dos alunos, a multiplicação e a repetição de exercícios, a centralidade da escrita em detrimento da oralidade, a organização racional do tempo, do espaço, dos grupos, do progresso e do trabalho escolares.

Como argumenta João Barroso, “a manutenção da forma escolar de educação e da ordem burocrática da organização constituem, hoje, os factores

estruturais mais expressivos que contribuem para o mal-estar que se vive nas nossas escolas e para um crescente sentimento de ineficácia e injustiça no seu funcionamento” (Barroso, 2000b: 84). Este sentimento tem vindo a exprimir-se sobretudo a partir dos finais dos anos 60 e tem tornado visível uma crise de sentido que a educação escolar atravessa. Face a esta crise, as políticas educacionais reformadoras contemporâneas têm partido do pressuposto de que se trata de uma problema de eficácia, procurando produzir medidas de natureza técnica para o ultrapassar. Porém, a crise da escola revela-se essencialmente como uma crise política e de legitimidade.

Paradoxalmente, é neste cenário de crise de legitimidade da escola que, nos últimos anos, o campo da educação de infância, assim como outros campos da acção socioeducativa, têm pretendido conquistar maior legitimidade, através de uma aproximação e de uma identificação com o modelo escolar. Nos contactos diversos que temos mantido com educadoras de infância, designadamente em contextos de formação, verificamos que elas reclamam a “obrigatoriedade” da educação pré-escolar, à imagem da escola, como condição de reconhecimento do seu campo profissional; consideram igualmente que um dos factores que dignificam a escola é o facto de ela possuir um currículo nacional e, como tal, encaram a definição das “orientações curriculares para a educação pré-escolar”, a nível nacional, como um passo importante no sentido da afirmação do seu sector e do seu estatuto profissional. Ora, estes desejos de afirmação e reconhecimento através da reprodução das características que legitimaram historicamente a instituição escolar são hoje paradoxais, na medida em que a própria legitimidade desta tem vindo a ser posta em causa.

É necessário compreender, portanto, quais as razões que estão por detrás desses desejos. Uma primeira razão poderá ter a ver com o facto de a “crise da escola” continuar, como já dissemos, a ser encarada mais como uma crise técnica e um problema de eficácia do que como uma crise política e um problema de legitimidade da própria instituição escolar, pressupondo-se, assim, que basta mudar os modelos de gestão, os currículos escolares, os sistemas de avaliação, o tempo de leccionação das disciplinas, para que os problemas que afligem a escola e os professores fiquem resolvidos. Uma segunda razão

poderá ter a ver com a crença de que o agravamento da crise de escolarização resulta apenas dos défices de escolarização dos indivíduos e não dos défices do próprio processo de escolarização (Correia, 2001a). Uma terceira razão poderá estar ligada ao pressuposto de que a identificação da educação de infância com o modelo escolar constitui uma fonte de legitimidade para a primeira, considerada carente dessa legitimidade, e que não produz outros efeitos senão esse suposto efeito de legitimação. Como argumentaremos a seguir, entre os diversos efeitos que poderão advir da identificação do campo da educação de infância com a escola é o da impregnação daquele pela “forma escolar”.

À primeira vista, este argumento parece não ter em conta uma tendência dos últimos anos, que tem contribuído para uma maior aproximação entre os sectores pré-escolar e escolar, designadamente, entre os profissionais da educação pré-escolar e do ensino básico do 1º ciclo, fruto de acções de formação contínua e de cursos do ensino superior que realizam em conjunto; de uma ideia de “continuidade educativa” que tem sido difundida em diversas instâncias; da criação de “agrupamentos de escolas” que reúnem os dois níveis educativos numa mesma unidade de gestão. O argumento parece não ter em conta esta tendência porque ela tem conduzido frequentemente ao pressuposto de que a própria especificidade do jardim de infância, como organização mais integrada e flexível, poderá influenciar e modificar, à sua imagem, as estruturas mais rígidas e compartimentadas dos níveis escolares seguintes com os quais interage. No entanto, como procuraremos mostrar, o poder de influência da “forma escolar” é consideravelmente maior, tendendo a invadir não apenas o campo da educação de infância como outros campos sociais periféricos à escola.

De acordo com Daniel Thin (1994), a crise da “instituição escolar” não está associada a mudanças susceptíveis de serem interpretadas como um fenómeno de desescolarização, afirmando que, pelo contrário, se tem assistido a uma escolarização da periferia da escola através da disseminação da “forma escolar”. A forma escolar de educação ultrapassa as fronteiras da escola e atravessa as diversas instituições e os diversos grupos sociais, induzindo um pensamento em relação às transformações sociais em termos de

pedagogização das relações sociais. Com efeito, as influências da forma escolar na nossa sociedade são visíveis não apenas no campo da escolarização, como também nas áreas social, política, económica, empresarial e do marketing. O uso da pedagogia é reclamado hoje nos mais diversos domínios e uma espécie de “pedagogismo” invadiu as nossas sociedades (Van Haecht, 1998). A sociedade é encarada como uma “sociedade pedagógica”, uma “sociedade cognitiva”, uma “sociedade do conhecimento”, fazendo surgir preocupações com a “educação e a formação ao longo de toda a vida”<sup>66</sup>.

Analisando este fenómeno no campo das políticas públicas, Anne Van Haecht argumenta que o “pedagogismo” assume uma forma “infantilizante”, traduzindo-se numa forma de comunicação utilizada pelo poder público evocando a forma escolar, isto é, utilizando mensagens simplificadas e repetidas e ilustrações pretendendo-se convincentes, recorrendo a expertos como fonte de legitimação, lembrando o mestre-escola. A sociedade transforma-se, assim, numa “S.T.P. – Sociedade Totalmente Pedagogizada” (Bernstein, 2001). Numa S.T.P. é considerado fulcral o desenvolvimento de uma nova capacidade dos indivíduos – a formatividade – para lidar com as novas exigências do “trabalho” e da “vida”. Segundo Basil Bernstein, o conceito de formatividade, que está no centro da aprendizagem ao longo da vida, enquanto modo de socialização para a Sociedade Totalmente Pedagogizada, enfatiza “algo” que o actor deve possuir de forma a ser adequadamente formado e re-formado de acordo com as exigências tecnológicas, organizacionais e de mercado.

Contudo, nesta sociedade “pedagogizada” é a pedagogia no seu formato escolar tradicional que tende a impregnar os outros domínios da acção social. Quer no domínio da formação profissional, quer nos diversos domínios de intervenção dos trabalhadores sociais, quer nas designadas actividades de “ocupação dos tempos livres” e de “catequese”, a forma escolar tende a inspirar a acção educativa. A forma escolar tem vindo assim a naturalizar-se como tecnologia social legítima, em diversos campos de intervenção, designadamente junto das crianças e dos jovens, mas também junto dos

---

<sup>66</sup> Um exemplo destas preocupações é a divulgação, em 1996, do Livro Branco Europeu, aprovado pela comissão das Comunidades Europeias no âmbito do “Ano Europeu da Educação e da Formação ao Longo de Toda a Vida”.

profissionais adultos, das famílias e de outros grupos sociais e profissionais. Um exemplo está patente em diversos discursos que, com base na suposta necessidade de “melhorar as relações entre a escola e as famílias”, tendem a assumir o ponto de vista da instituição escolar, propondo, designadamente, a criação de “escolas de pais”. Este tipo de “envolvimento” dos pais na escola, para serem “educados”, tende a ser confundido com participação e cidadania. Com efeito, nos últimos anos o conceito de democratização tem-se centrado, sobretudo, nas crianças e nos grupos sociais marginalizados, sendo adoptada uma fraseologia de “salvação da criança, através da conversão dos pais” (Popkewitz e Bloch, 2000: 61).

Num estudo empírico sobre a relação entre a escola e as famílias em meios populares, Daniel Thin (1998) conclui que as acções que pretendem “formar” os pais, designadamente sobre dietética, higiene, gestão de um orçamento, etc., assentam, frequentemente, numa visão negativa e infantilizante dos pais, transformando-se em acções de moralização das famílias populares. As famílias tendem a ser percebidas como carenciadas, o que pode gerar sentimentos de indignação, e as acções tendem a concretizar-se em formas de caridade estigmatizante. O autor conclui que o discurso dos professores e dos trabalhadores sociais designa as famílias populares como o meio de origem dos problemas escolares. Embora de forma inconsciente e até por vezes acompanhado de sentimentos de simpatia em relação a essas famílias, o discurso afigura-se aos olhos dos pais como um discurso acusador e estigmatizante. Como explica o autor, “o discurso dos professores e dos trabalhadores sociais é estigmatizante não porque seja “falso” ou sem fundamento mas porque oculta as relações sociais que fundam as características e as práticas das famílias populares como socialmente inferiores e inadaptadas e porque ignora que estas práticas podem ter um sentido se nos referirmos às suas condições sociais de produção” (Thin, 1998: 91).

Tal ponto de vista “escolocêntrico” (Ferreira, 1999a; Correia e Matos, 2001) advoga, a coberto de noções como “colaboração”, “participação”, “envolvimento parental”, “parcerias educativas”, etc., uma aproximação das famílias à escola, mas procurando que aquelas adoptem práticas educativas conformes às lógicas escolares. A suposta harmonia educativa entre a escola e

as famílias, que tem sido difundida em muitos trabalhos e discursos de pendor funcionalista, fundamentados na ideia de “complementaridade”, ignora que, nas práticas concretas, a “harmonização” entre as famílias e a acção pedagógica da escola não assenta numa base de reciprocidade, supondo frequentemente, pelo contrário, uma transformação unilateral das práticas familiares a fim de que estas sejam adequadamente ajustadas às práticas escolares.

A forma escolar é, pois, transversal a diversas instituições, grupos e práticas sociais e a sua dominância nos processos de socialização é simultânea do fenómeno em que a instituição escolar e os seus agentes são postos em causa. Como afirma J. A. Correia, “ao ser considerada como um dos atributos da actividade dos *media*, dos governos e das próprias empresas, e ao confundir-se, por isso, com propaganda, persuasão ou publicidade, a pedagogia adquire conotações negativas” (1994: 13). Em resultado desta banalização da pedagogia, o trabalho dos professores tende a ser encarado socialmente como uma acção estritamente técnico-didáctica e não como uma acção essencialmente comunicacional. A situação pode parecer paradoxal, na medida em que a forma escolar domina os processos de socialização, mas a escola como instituição é contestada, o seu monopólio pedagógico e o dos professores é ameaçado.

Bernard Charlot (1997b) propõe três teses para a compreensão deste fenómeno. A primeira é a de que ao longo da história moderna, através de um movimento esboçado desde há vários séculos e que se acelerou após os anos 60 do século XX, a escola se tornou numa instância educativa central acumulando hoje múltiplas funções que constituem a “forma educativa”<sup>67</sup> da nossa sociedade. Este movimento é responsável pela generalização da ideia de que a escola deve incluir nas suas funções a formação e inserção social e profissional dos jovens e a sua socialização durante períodos de tempo cada vez mais longos. A segunda tese é a de que esta concentração de funções na escola produz fenómenos complexos de diferenciação-indiferenciação do

---

<sup>67</sup> Bernard Charlot designa “forma educativa” de uma sociedade o sistema de funções educativas características dessa sociedade num momento histórico determinado. A noção de “forma educativa” é, portanto, mais abrangente do que a noção de “forma escolar”. Por “sistema educativo” de uma sociedade, este autor entende o sistema de instâncias que exercem, directa ou indirectamente, uma função educativa nessa sociedade num determinado momento histórico. O sistema escolar é uma dessas instâncias, a par de outras, como a família, a Igreja, o partido, o sindicato, o clube desportivo, a empresa, os *media*.

sistema educativo e provocam um duplo empobrecimento da forma educativa: pela desvalorização da função específica da escola e por amputação, logo que são confiadas à escola, de funções que relevavam antes de outras instâncias educativas. A terceira tese é a de que estamos a assistir desde há alguns anos a um reinvestimento das funções educativas por outras instâncias e agentes que não a escola, designadamente as colectividades territoriais, os trabalhadores sociais, as Igrejas, o sector associativo, as empresas, as administrações públicas da saúde, da cultura, da acção social, da justiça, da polícia, dos transportes.

Este reinvestimento das funções educativas por outras instâncias e agentes que não a escola gera, no entanto, diversas tendências. Por um lado, tende a desescolarizar a escola; por outro, tende a escolarizar o social. Temos vindo a argumentar que esta segunda tendência – a escolarização do social – é aquela que se tem vindo a manifestar mais claramente no mundo em que vivemos. Corroborando esta tese, Vincent e Thin (1994) argumentam que as alterações dos limites da instituição escolar e as incursões de agentes exteriores ao domínio tradicionalmente reservado à escola, isto é, a sua “abertura”, não põem em causa a predominância da forma escolar e, pelo contrário, contribui para o reforço da dominância da forma escolar ao favorecer a sua difusão para além da instituição escolar. No mesmo sentido, Bernard Charlot (1997b), defende que a difusão do escolar fora da escola produz uma impregnação do social pelo escolar, isto é, toda a colaboração com a escola induz uma pedagogização da instância que se envolve, ou pelo menos dos dispositivos que põe em prática.

Nos últimos anos, esta tendência de escolarização do social tem encontrado um terreno favorável à sua propagação no âmbito das designadas “parcerias” sociais e educativas. É amplamente admitido, hoje, que a escola não pode realizar por si só a sua missão e, como tal, os discursos de política social e educativa têm vindo a apelar à colaboração e à parceria entre a escola e outras instituições locais, como os centros de saúde, as autarquias, as empresas, as associações culturais, etc., envolvendo-se nessas parcerias os professores e outros trabalhadores sociais, como psicólogos, sociólogos, assistentes sociais, terapeutas, enfermeiros, médicos, educadores sociais,

animadores socioculturais, entre outros. Porém, como sugere Glasman (1999), quando a escola faz apelo às colaborações e às parcerias espera que os outros agentes envolvidos assegurem as condições da escolarização. As parcerias da escola com os pais, com as associações locais, etc., são pretendidas pela escola no pressuposto de que estes se tornarão auxiliares do funcionamento da escola e do trabalho dos professores. A ideia de “parceria”, que pressupõe formas horizontais de articulação e de trabalho em “rede”, tende, pelo contrário, a dar corpo a formas “escolocêntricas” de relação com outras instituições e profissionais envolvidos.

Vejamos o exemplo das formas de “colaboração” entre a escola e as famílias no âmbito dos designados “trabalhos de casa” ou “deveres”. Estes tendem a reproduzir a forma escolar no próprio seio familiar, transformando os pais em auxiliares da acção escolar. Como observa Rochex (1995), embora as crianças tenham necessidade de tipos de adultos de referência distintos, sendo por isso necessário assegurar a diferenciação e a heterogeneidade, verifica-se actualmente uma tendência para os pais se transformarem em treinadores escolares e os professores em referentes afectivos. No mesmo sentido, mas referindo-se às actividades extra-escolares realizadas por trabalhadores sociais, Glasman (1992a) conclui que estes são obrigados, pela pressão das crianças e das famílias, a prestar ajuda aos “deveres”, fazendo-o em moldes semelhantes aos da escola. Esta situação é igualmente frequente, entre nós, nas instituições que organizam actividades de tempos livres (ATL) para as crianças no período pós-escolar. Em grande medida, portanto, estas actividades de “tempos livres” subordinam-se à lógica escolar, constituindo-se como uma extensão da escola e das suas práticas.

Outro exemplo diz respeito às acções do terreno de luta contra o “insucesso escolar” (Thin, 1998). Estas acções envolvem, para além dos professores, outros trabalhadores sociais (assistentes sociais, psicólogos, enfermeiros, animadores socioculturais, etc.), mas, embora estes pretendam pôr em causa, nos seus princípios, o monopólio pedagógico dos professores e da instituição escolar, na prática as variações são secundárias. Os professores e os trabalhadores sociais que vêm em reforço da escola, envolvendo-se em acções de luta contra o insucesso escolar, de apoios educativos, de

envolvimento parental, etc., têm uma forte propensão a ver-se como especialistas de educação e como tal, possuidores de competências educativas que os autorizam a definir as “boas” e as “más” práticas educativas, designadamente das famílias. Embora designados “mediadores” entre a escola e as famílias, os trabalhadores sociais, assumem-se, assim, na prática, como “aliados da escola” (id, ib.: 21) transformando-se, também, em agentes de escolarização. Diz este autor que “as investigações realizadas mostram que, embora tendo frequentemente um discurso de denegrimto da instituição escolar e dos métodos pedagógicos dos professores, os trabalhadores sociais e os militantes associativos envolvidos na “luta contra o ‘insucesso escolar’ tendem a submeter-se à lógica da escola e a reproduzir nas suas acções as características da forma escolar” (Thin, 1994. 53). Mesmo em situações em que se orientam para ajudar as famílias, tendem a servir de apoio aos professores, tentando convencer os pais a “render-se à escola”.

Isto não significa que não haja diferenças entre a acção dos professores e a acção de outros trabalhadores sociais, fruto da especificidade do trabalho de uns e de outros. O próprio campo que temos designado de “trabalho social” é muito heterogéneo, envolvendo diversos profissionais (psicólogos, sociólogos, assistentes sociais, animadores socioculturais, etc.) em programas, projectos e comissões, como os de Luta contra a Pobreza e a Exclusão Social, do Rendimento Mínimo Garantido, da Comissão de Protecção de Crianças e Jovens, entre outros. O que temos vindo a argumentar é que os trabalhadores sociais que entram no universo escolar tendem a orientar a sua acção à imagem da “forma escolar” e a favorecer a aquisição de saberes e comportamentos úteis à escola, quer através de uma acção directa junto das crianças, quer de uma acção indirecta junto das famílias. Para além disso, há, como já dissemos, da parte dos trabalhadores sociais, uma vontade de serem reconhecidos pelos professores como interlocutores, vindo nos professores e na escola um recurso acrescido de legitimidade.

Voltemos novamente ao nosso contexto empírico, de modo a compreendermos de que modo as pessoas que trabalham no OUSAM percebem e se manifestam em relação a estas tendências. De uma maneira geral, os dirigentes e profissionais afirmam que actualmente o seu

trabalho abrange dois campos: o campo da “educação pré-escolar” e o campo da “acção social”. Nas duas secções seguintes analisaremos estas duas dimensões, à luz das tendências enunciadas de “privatização” e de “escolarização”. Num primeiro momento, procuraremos identificar alguns factores que estarão na origem da orientação da “educação pré-escolar” para a “sala” em detrimento da “comunidade”, discutindo em que medida essa orientação representa uma tendencial identificação com a forma escolar de educação. Num segundo momento, analisaremos, no campo da “acção social”, um fenómeno que traduz um deslocamento do espaço público da “comunidade” para o espaço privado da “família”, questionando se tal deslocamento não revela uma maior ênfase dos processos de “individualização” do que dos processos de “territorialização”.

## **6. O trabalho de educação de infância: entre a “sala” e a “comunidade”**

No ano lectivo de 1998/99, entraram para o OUSAM, de uma só vez, três novas educadoras de infância. Ao longo desse ano, como refere uma delas, gerou-se um choque entre os de “dentro” e os de “fora”, isto é, entre as educadoras que estavam há mais tempo e as que chegaram naquele ano à instituição. A partir de então, como diz esta educadora, “os de ‘fora’ só falavam com os de ‘fora’ e os de ‘dentro’ só falavam com os de ‘dentro’”. Esta situação resultava, sobretudo, do confronto de diferentes maneiras de conceber e realizar o trabalho de educação de infância. Na sua opinião, as educadoras recém-chegadas, que vinham com “um espírito de aventura”, eram vistas “com um olhar de desconfiança” pelas outras que estavam habituadas a trabalhar de uma determinada maneira há vários anos.

*“Quando nós entrámos as pessoas que estavam cá, principalmente as que estavam há mais tempo, não nos conheciam, não sabiam a nossa maneira de trabalhar, e então nós éramos vistas um bocado com um olhar de desconfiança. E, então, a gente não podia dizer muito, porque o que nos diziam muitas vezes era ‘isto sempre se fez assim’ (...).*

*De repente a gente aparece a dizer ‘acho que isso não vai dar bem’ ou ‘podia-se fazer diferente’, as pessoas achavam que estávamos a ir contra*

*elas e, então, diziam ‘não, vocês estão a passar por cima de nós’ ou ‘vêm para cá as novas e querem mandar’ (...).*

*Era uma equipa e estavam habitadas a trabalhar quatro, cinco anos seguidos sem haver alterações. Acho que custou a ambas as partes. (...). O ano passado chegava a dizer-se ‘os de fora e os de dentro’, que eram os que já estavam cá e os que vinham de novo. E os de ‘fora’ só falavam com os de ‘fora’ e os de ‘dentro’ só falavam com os de ‘dentro’. Se se misturavam nunca se chegava a um consenso. Falava-se, falava-se e ninguém ouvia, saía-se na mesma. (...)*

*Nós vínhamos com um espírito de aventura, um espírito de querer mostrar aquilo que tínhamos aprendido noutros lados e que queríamos mostrar e transmitir para cá, e cortaram-nos logo, dizendo ‘não pode ser’. Isto a nível de colegas, porque a nível de direcção isso nunca se passou. Este ano não. Já sabem que não era isso. Acho que tanto nós as compreendemos melhor como elas nos compreendem melhor a nós. Então, acho que a nível de trabalho tem sido muito mais fácil. Mas o ano passado houve problemas nesse aspecto”.*

(Ent., Filipa, educadora de infância, 2000)

Ao dizer que vinham com um espírito de querer mostrar aquilo que tinham aprendido noutros lados, esta educadora está a referir-se, sobretudo, ao contexto da sua formação inicial, pois a sua experiência profissional fora, até à chegada ao OUSAM, bastante breve. A sua vontade era “pôr em prática” “as ideias que tinham sido transmitidas havia pouco tempo no Curso”: o “projecto educativo”, as “planificações semanais”, os “relatórios de observação”, as “fichas de avaliação das crianças”. Perante a resistência das educadoras mais “antigas” em aderir a estas novas práticas, esta “nova” educadora toma uma decisão: “eu não consigo trabalhar sem um projecto educativo; eu vou fazer para a minha sala”.

*“Nós vínhamos com as ideias que nos tinham sido transmitidas havia pouco tempo, no Curso, e, portanto, acho que era isso que nós queríamos pôr em prática. Era a necessidade das planificações semanais, fazer relatórios de observação, as fichas de avaliação das crianças. Era isso que nós estávamos habituadas a trabalhar e as pessoas achavam que não, que não valia a pena. E nós lutávamos um pouco por isso. Chegou a um ponto em*

*que eu disse: 'eu não consigo trabalhar sem um projecto educativo; eu vou fazer para a minha sala'. (...). E o que a gente via é que as pessoas, como não sabiam como se fazia, achavam que não valia a pena. Mas chega-se ao fim e não são; são coisas fundamentais que agora já toda a gente faz e percebem o porquê. Da mesma maneira que a gente não compreendia o porquê das iniciativas com o Centro de Saúde, porque eram coisas que a gente não tinha vivido. As pessoas mostraram-nos a importância que isso tinha”.*

(Ent., Filipa, educadora de infância, 2000)

Enquanto que as “antigas” educadoras não compreendiam a necessidade do “projecto educativo”, das “planificações semanais”, dos “relatórios de observação”, das “fichas de avaliação”, as “novas” não compreendiam a importância, por exemplo, das iniciativas com o Centro de Saúde. As “novas” educadoras viam na “sala” – à qual se referem como “a minha sala” – o espaço onde podiam pôr em prática as “novas” ideias. A “sala” passou, assim, a constituir-se como uma das principais referências do seu trabalho e identidade profissionais. Tal concepção sobre o seu trabalho decorre, como foi dito, do contexto da formação inicial, mas, de um modo mais geral, está associada a um discurso e a uma agenda de política educativa que tem contribuído, ao longo das duas últimas décadas, para uma maior racionalização da actividade educativa, nos diferentes níveis de ensino, incluindo a educação pré-escolar, no âmbito da qual foram definidas, em 1997, a nível nacional, “orientações curriculares”<sup>68</sup>. Tal agenda, ao influenciar não apenas as práticas profissionais das educadoras de infância, no terreno, como também as práticas de formação das instituições de ensino superior, tem acentuado a já referida tendência de as práticas de educação de infância – agora mais frequentemente designada “educação pré-escolar” e “ensino pré-escolar” – se circunscreverem ao espaço privado da “sala” de actividades.

Esta tendência de as educadoras de infância conceberem o seu trabalho por referência a uma “sala”, com uma organização específica de espaços, tempos e materiais, designada frequentemente por “rotina”, embora se tenha

---

<sup>68</sup> As “Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar” foram aprovadas pelo Depacho n.º 5220/97, de 10 de Julho, publicado no D. R. n.º 178, II Série, de 4 de Agosto.

vindo a acentuar nos últimos anos, verificou-se praticamente desde o início do OUSAM. A forte orientação do Projecto para a actividade de animação comunitária sempre conflituou com estas representações das educadoras sobre o que era o trabalho em contexto de jardim de infância. No entanto, nessa fase, as educadoras de infância que iniciavam o seu trabalho no OUSAM tinham que se adaptar, com maior ou menor dificuldade, à especificidade do Projecto. Com a chegada das “novas” educadoras, no ano lectivo de 1998/99, tal orientação para a “sala” tornou-se, porém, mais visível. Tendo verificado que a instituição não tinha “projecto educativo”, uma das “novas” educadoras fez, como estava habituada, o projecto educativo da sua “sala”. Já no segundo ano de trabalho, para além do “projecto educativo de cada sala”, passou a existir um projecto educativo “global”, “de todos”, subordinado ao tema: “o livro”.

*“No início do ano a gente chegava cá e dizia: ‘e se fizéssemos um projecto educativo?’ respondiam-nos: ‘nunca se fez, não se vai fazer’. E nós reforçávamos: ‘olhem que é importante, são linhas orientadoras, que dão para desenvolver um trabalho ao longo de um ano inteiro. E dá para fazer outros projectos, dá para a gente concorrer até para a Gulbenkian, para conseguir apoios’. Respondiam: ‘ah, isso são modernices’. Portanto, não dava. E a gente, por outro lado, éramos capazes de ficar de pé atrás com essas pessoas e também não aceitávamos o lado delas. Agora acho que as pessoas se estão a aceitar melhor e não há tantas divergências. Acho que as pessoas já perceberam que as coisas novas e as antigas se têm de juntar num todo”.*

(Ent., Filipa, educadora de infância, 2000)

*“Eu, quando cheguei, perguntei qual era o projecto educativo da instituição, ou que cada uma podia ter na sua sala. Disseram-me que não sabiam sequer o que isso era. Como eu estava habituada a trabalhar com projecto educativo na sala, fiz e, portanto, a nível de actividades de equipa foram poucas, porque era só o Natal, o magusto, aquelas actividades-chave. Este ano não, porque como já há um projecto educativo de cada sala, mas também em geral, um global de todos, o tipo de iniciativas tem sido diferente. Por exemplo, o projecto, este ano, de todos, é o ‘livro’. Temos feito intercâmbio entre salas para desenvolver o tema, vamos assistir a peças de teatro, fomos*

*à biblioteca municipal. (...). É diferente. Este ano tem sido muito mais gratificante nesse aspecto”.*

(Ent., Filipa, educadora de infância, 2000)

De uma maneira geral, as políticas e as práticas de educação de infância, ao remeterem cada vez mais o trabalho das educadoras para a “sala” parecem estar a corporizar um processo de escolarização. Porém, a influência da “forma escolar” no campo da educação de infância é frequentemente negada pelas educadoras, que fazem questão em descrever o seu trabalho por oposição ao trabalho da escola primária. Tendo como base a sua própria experiência de trabalho em actividades de Animação de Tempos Livres (ATL) com crianças da escola primária, as educadoras do OUSAM consideram, por exemplo, que na escola primária as crianças sentem falta da brincadeira, que há mais liberdade e alegria no jardim de infância, que neste o trabalho é mais diversificado, que há muito mais abertura da parte do jardim de infância á comunidade e aos pais do que há na escola primária, que na escola primária as crianças estão sentados a maior parte do tempo, que as educadoras de infância são mais pacientes do que as professoras primárias.

*“Eu acho que no 1º ciclo o espaço está de tal maneira estruturado para aquilo, que não dá para mais nada. Eles sentem falta da brincadeira”.*

(Ent., Prazeres, educadora de infância, coordenadora actual da equipa, 2000)

*“Há mais liberdade num Jardim de Infância, há mais alegria. (...) Eu acho que a maior diferença que os miúdos sentem quando vão para a escola primária é o facto de terem que estar sentados a maior parte do tempo. No Jardim estão aquele tempo sentados no trabalho de roda, têm trabalho de mesa, depois têm tempo de brincar nas diferentes áreas. (...) As educadoras são muito mais pacientes; as professoras primárias reagem acho que muito bruscamente a certas atitudes dos meninos. É totalmente diferente. Não sei se elas pensam que por ser escola primária têm que ter aquela atitude, uma postura mais firme, mais dura. Não sei se isso é o que deve ser, sei é que a nossa postura, no pré-escolar, tem que ser outra. Pelo menos boa disposição temos que ter todos os dias; mesmo que não a tenhamos temos que a arranjar”.*

(Ent., Júlia, educadora de infância, 2000)

*“Acho que nós – não é estar contra os professores, porque há professores diferentes como há educadores diferentes – temos mais mobilidade para sair da sala, para fazer outro tipo de actividades que a escola primária não faz, e acho que há muito mais abertura da parte do jardim de infância á comunidade e aos pais do que há na escola primária. É muito mais fácil para uma escola primária fechar-se do que um jardim de infância”.*

(Ent., Joana, educadora de infância, 2000)

E quando se referem às actividades de animação de tempos livres (ATL) que realizam com as crianças da escola primária também assinalam diferenças ao nível do que é mais valorizado pelas educadoras e pelas professoras.

*“Entrevistador: E as actividades de ATL fazem-nas porquê? Se são só dois dias por semana não deve ser apenas pela necessidade dos pais...”*

*Entrevistada: Eles é que precisam, porque se não estivessem ali estariam a ajudar nas tarefas do campo. Chegam muitas vezes ao ATL e pedem para brincar com os carrinhos, porque eles não têm tempo de brincar, de ser crianças.*

*Entrevistador: E o Jardim de Infância proporcionam-lhes isso e a Escola Primária não?*

*Entrevistada: Eu acho que não. Está mais virada para o ensino. (...) Eles adoram estar a pintar, a ver um vídeo, uns slides. (...) Para eles, o ATL é o espaço de concretizar os momentos de brincadeira, que noutros lugares não têm”.*

(Ent., Inês, educadora de infância, 2000)

Embora estas e outras diferenças sejam frequentemente assinaladas pelas próprias educadoras de infância e muitas delas sejam visíveis quando entramos nas salas de jardim de infância e da escola primária – ainda que funcionem no mesmo edifício, como acontece com as salas do OUSAM – há vários sinais que revelam uma progressiva influência do modelo escolar. Por exemplo, num dos dias em que acompanhámos, no terreno, o trabalho das educadoras de infância, observámos nas paredes de uma sala alguns cartazes afixados, um dos quais um cartaz publicitário de uma das principais editoras de manuais escolares do país. Este cartaz continha uns desenhos e duas expressões que procuravam atrair a educação de infância para o “mercado do

ensino”: “Livros para a infância” e “Ensino pré-escolar” (NC, 28/2/2000). Portanto, quando as educadoras afirmam que trabalham e sempre trabalharão de um modo diferente, não estão a equacionar as influências mais gerais como esta que acabámos de referir. Embora seja apenas um exemplo, ele tem a ver com um dos mais poderosos meios de racionalização do trabalho escolar: a “indústria do ensino”. Para esta indústria, o campo da educação pré-escolar é ainda um “mercado” por explorar e não faltam já indicadores que revelam o seu interesse em conquistá-lo, através da produção de “manuais escolares”, de “fichas” e de outros materiais com formato escolar.

Estes sinais de impregnação do campo da educação de infância pelo modelo escolar não são apenas exteriores ao trabalho das educadoras. Elas próprias assumem cada vez mais o seu trabalho como uma actividade pré-escolar e de ensino pré-escolar e, como tal, preparatória da escola. Como existe uma representação de que na escola as crianças devem aguentar “o tempo todo sentado”, as educadoras tendem a preparar as crianças para esta “atitude” que consideram “mais exigente”.

*“Na minha sala brinca-se, trabalha-se, também. Fico contente quando um menino, numa atitude mais exigente, aguenta o tempo todo sentado. Com os mais velhos tento alargar mais o tempo de trabalho que é para eles se irem habituando”.*

(Ent. Júlia, educadora de infância, 2000)

As educadoras de infância que concluíram o Curso nos anos mais recentes parecem mostrar, no entanto, uma maior propensão para a racionalização do trabalho, orientando-se mais para a “sala”, em contraste com um tipo de trabalho mais informal, baseado numa lógica de animação e orientado para a “comunidade”, característico da fase inicial do OUSAM. Elas consideram que o curso “prepara para a sala”, para uma “rotina” de trabalho com as crianças, e não para um trabalho de interacção com os pais e a comunidade, envolvendo também os adultos.

*“O curso prepara para a sala de aula, para uma rotina”.*

(Ent., Júlia, educadora de infância, 2000)

*“Haverá talvez uma falha a nível do curso, porque não nos prepara para trabalhar com adultos, para a interacção com os pais e com a comunidade”.*

(Ent., Joana, educadora de infância, 2000)

*“No curso apenas aprendemos a trabalhar na sala com os meninos”.*

(Ent., Liliana, educadora de infância, 2000)

Na opinião da educadora de infância que trabalha há mais tempo na instituição (desde 1989) e que exerce actualmente funções de coordenação, o trabalho agora é feito “mais no jardim de infância” e, embora se continue a falar em trabalho com a comunidade ele não é senão um “trabalho a nível de pais”.

*“No fundo, o trabalho que se fazia com a comunidade era um projecto que se vai perdendo. Agora é um trabalho mais no jardim de infância e é um trabalho mais a nível de pais, não de comunidade”.*

(Ent., Prazeres, educadora de infância, coordenadora actual da equipa, 2000)

Quisemos saber, então, se faz sentido para elas caracterizar o seu trabalho, actualmente, em termos de “animação infantil e comunitária”, como era caracterizada a actividade do OUSAM na fase inicial. Confrontada com a pergunta, a educadora mais “antiga”, que desempenha hoje funções de coordenação, considera que “actualmente faz mais sentido falar em educação pré-escolar” (Ent., Prazeres, 2000). Uma das educadoras mais “novas” considera também que agora só faz sentido falar em “jardim infantil”, afirmando que “embora se vá um pouco à casa das pessoas, falar com as pessoas, fazer a ‘volta’, é só isso, porque depois as crianças “entram no nosso mundo, no jardim” (Ent., Raquel, 2000). Inclusivamente, uma educadora afirma que hoje a “ideia inicial da ‘volta’” – o percurso que fazem em carrinhas para a recolha e entrega das crianças – “não faz muito sentido”, face à “pressão de chegar à sala”.

*“A ideia inicial da volta, da educadora poder estabelecer aí o contacto com as famílias, já não faz muito sentido. A volta demora uma hora e também há aquela pressão de chegar à sala”.*

(Ent., Liliana, educadora de infância, 2000).

Outras educadoras consideram que faz sentido, mas as justificações que apresentam revelam, no entanto, o já referido entendimento de que a “animação infantil e comunitária” se reduz a um trabalho de relação com os pais, em que estes são meramente informados sobre o trabalho desenvolvido na “sala” do jardim de infância.

*“Entrevistada: Acho que o OUSAM não saiu do projecto inicial e eu acho que isso é positivo.*

*Entrevistador: E, actualmente, o que é que caracteriza a ‘animação infantil e comunitária’? É o facto de continuarem a fazer a ‘volta’?*

*Entrevistada: E não só. É o facto de os pais estarem permanentemente a saber o que a gente pensa, os trabalhos que estão a ser desenvolvidos. Os pais logo no início do ano sabem qual é o tema base do projecto educativo, sabem aquilo que poderá ser pedido ao longo do ano e sabem a importância que isso tem para os filhos”.*

*(Ent., Filipa, educadora de infância, 2000)*

Como já foi dito, o “sonho” das educadoras de infância é obter o vínculo à função pública, considerando que desse modo obterão melhores condições em termos de salários, horários e progressão na carreira. Mas, para além destas, apresentam outras razões que têm a ver com o entendimento de que a partir daí terão uma “escola” sua: a “minha escola” e os “meus alunos” (Ent., Filipa, 2000).

*“Entrevistador: Qual é o teu maior sonho profissional?*

*Entrevistada: É ter a minha escola, com as condições ideais.*

*Entrevistador: Que escola?*

*Entrevistada: Ter aquela escola que tem o cantinho de jogos como a gente quer, e a gente sabe que está a trabalhar para uma coisa que no ano seguinte pode continuar, que não a perde”.*

*(Ent., Filipa, educadora de infância, 2000)*

Há como que uma necessidade vital de possuírem um espaço privado de trabalho, fortemente identificado, pelo menos ao nível das linguagens, com a escola e com o espaço tradicional da soberania do professor: a “sala de aula”. No caso de uma educadora que na altura em que tivemos a entrevista não tinha

uma “sala”, porque estava ligada a um Projecto da instituição inserido no Programa Ser Criança<sup>69</sup>, no âmbito do qual prestava apoio a algumas crianças em salas de outras educadoras, a sua vontade de sair do OUSAM para a “função pública” não tinha a ver apenas com o salário, mas sobretudo com a necessidade de ter uma sala sua: um “espaço meu”.

*“Entrevistada: Claro que me ia custar muito, mas este ano eu estava decidida a ir.*

*Entrevistador: Mas porquê? Por razões de vencimento?*

*Entrevistada: É um bocadinho, mas tem também a ver com o organizar a vida. Se calhar, se eu aqui estivesse no quadro e tivesse um grupo, se calhar até ficava, porque era o trabalho que eu gostaria, com um grupo de crianças. Gostava de trabalhar numa sala (...). No fundo, o que eu sinto falta é de um espaço meu”.*

*(Ent., Liliana, educadora de infância, 2000)*

Outros sinais desta tendência de “privatização” na esfera do seu trabalho revelaram-se quando, no decorrer das entrevistas, abordámos o tema do Encontro comemorativo dos 15 anos de vida da instituição. Já dissemos que um dos assuntos que as educadoras referem a propósito desse Encontro tem a ver com as diferenças que notavam entre a quantidade de registos que eram feitos no passado e a ausência de registos no presente. Mas referiam-se à instituição e não ao seu trabalho individual, pois actualmente os registos, designadamente, fotográficos, continuam a ser feitos, mas individualmente. Uma educadora explica que faz um “registo semanal das actividades” que realiza com os “alunos” – os “meus alunos” – mas esse registo não fica na instituição, pois “é feito para a sala”. As fotografias são afixadas na “sala”, para as crianças verem, e depois são arquivadas em casa da educadora como instrumento de trabalho para os anos seguintes.

*“Eu, por exemplo, faço um registo semanal das actividades que realizo com os meus alunos e, no ano seguinte, pego naquilo e volto a desenvolver. Não quer dizer que o que fiz na primeira semana de Setembro volte a repeti-lo no ano seguinte; não, mas é um ponto de partida. Faço muito registo, mas não fica cá. O registo é feito na minha sala, por mim, fotográfico. Quando vamos*

---

<sup>69</sup> Programa do Instituto para o Desenvolvimento Social, do Ministério do Trabalho e da Solidariedade.

*a algum lado, ou quando fazemos qualquer actividade... por exemplo, ainda hoje fizemos os carimbos (...) eu trouxe a máquina fotográfica e registei. Para a semana, ou daqui a duas semanas, junto uma série de actividades, o rolo acaba, mando revelar, não mostro aqui, ou mostro entre colegas, mas não fica para arquivar, fica para nós. E acho que isso era diferente. Na altura, como todas as educadoras iam às actividades, o registo era feito para a instituição. Agora não temos essa disponibilidade. O registo que a gente faz das actividades, ou de saídas ou visitas, é feito para a sala (...). A gente afixa na sala, as crianças vêem, faz-se a legenda, depois arquiva-se em casa e lá fica”.*

(Ent., Filipa, educadora de infância, 2000)

A “minha escola”, a “minha sala”, os “meus alunos”, a “minha rotina” são noções que integram, hoje, o vocabulário profissional das educadoras de infância e têm vindo a tornar-se referências do seu trabalho e das suas identidades profissionais. Para além de revelar sinais de uma maior privatização do seu trabalho, esta linguagem revela igualmente uma aproximação às características da forma escolar de educação. O facto de ao longo dos anos 90 terem passado a trabalhar em espaços escolares e não nos anteriormente designados “espaços comunitários” poderá ter contribuído também para a interiorização das linguagens da escolarização.

Mas, para além das linguagens, há outros sinais que começaram a revelar, a partir da década de 90, uma maior conformidade às lógicas da escolarização. Já dissemos que um dos traços mais distintivos do OUSAM na sua fase de Projecto era a atitude crítica que era exercida em relação à forma escolar. O Projecto postulava a globalização da acção educativa e mobilizava as escolas e os professores para dinâmicas de animação comunitária, envolvendo crianças, jovens e adultos. Como diz uma educadora de infância, “na altura éramos nós que dinamizávamos e mobilizávamos as escolas” (ent., Prazeres, 2000). Pelo contrário, hoje, é a escola, nas diversas freguesias, ou então o próprio “agrupamento de escolas”, que envolve as educadoras do OUSAM nas iniciativas que promove. Curiosamente, as escolas organizam, actualmente, diversas iniciativas, como desfiles de Carnaval, festas de Natal, comemorações do Dia Mundial da Criança, entre outras, á semelhança das que

eram antes promovidas pelo OUSAM. No entanto, esta passagem da iniciativa para a escola tem consequências. Por exemplo, a Festa de Natal realiza-se agora à tarde “porque a escola diz que é à tarde” e não à noite como era habitual na dinâmica do OUSAM quando promovia essas iniciativas.

*“Quando, no passado dia 21, nos reunimos todos eu disse ‘é pena que só tenhamos tido uma festa à noite’. Eu perguntei o que é que pensaram e elas responderam: ‘ah, a escola não quer’. ‘E vocês fizeram algum esforço para que fosse à noite?’ (...) Esta questão das Festas de Natal, que envolvem os pais, se puderem ser à noite não faz sentido nenhum que não seja. É à tarde porque a escola diz que é à tarde. São organizadas pela escola, que propõe, porque são os mesmos pais e portanto faz sentido. Mas depois, também, eu e a Prazeres ficamos um pouco limitados porque dizem, ‘ah, mas se for à noite a professora não alinha”.*

(Ent., Monteiro, professor do 1º ciclo, presidente da actual Direcção, 2002)

Há ainda outros factores que contribuem para uma maior aproximação à escola e às suas lógicas organizativas. Actualmente as crianças têm actividades com as educadoras de infância todos os dias da semana, em cinco salas de jardim de infância, que funcionam em salas devolutas de edifícios de escolas primárias, onde são reunidos grupos de crianças de diferentes freguesias, com recurso a um sistema de transportes. Esta situação é fruto de um conjunto de transformações, que ocorreu sobretudo ao longo dos anos 90, com implicações ao nível da organização dos “espaços” e dos “tempos” de trabalho com as crianças. Verificou-se a passagem de uma situação característica dos finais dos anos 80, em que as actividades eram realizadas em dois ou três tempos por semana com cada grupo de crianças e em espaços comunitários polivalentes, para a situação actual em que as actividades têm lugar em espaços escolares, todos os dias da semana, de manhã e de tarde, incluindo o tempo de almoço.

Tais alterações ao nível da organização, designadamente do alargamento dos tempos de actividades com as crianças, estão associadas a mudanças mais amplas que ocorreram, de um modo particularmente intenso, ao longo dos anos 90, ao nível da sociedade e em particular em meios rurais como este. Face a estas mudanças, a instituição viu-se confrontada com a

necessidade de responder a novas exigências, decorrentes do facto, por exemplo, de a população, sobretudo a mais jovem, homens e mulheres, terem abandonado o trabalho agrícola, passando a trabalhar em fábricas e serviços em locais mais afastados das residências.

As mudanças ao nível da organização e do funcionamento da instituição implicaram a tomada de decisões por parte dos seus responsáveis, que nem sempre se revelaram fáceis, pois consideravam que não poderiam facilmente manter um trabalho de animação comunitária, que exigia grande maleabilidade, dentro de um sistema de “tempos” e “espaços” mais estruturado. Neste sistema, como afirma o actual presidente da direcção, “são as questões organizacionais e de gestão que vêm mais ao de cima” (Ent., Monteiro, 2002).

Já nos finais dos anos 80, esta questão dos “tempos” e dos “espaços” de actividades com os grupos de crianças não era pacífica no seio da equipa, pois a formação das educadoras era já orientada para “actividades num ritmo diário e em espaços próprios”. Face às diversas pressões para que os “tempos” de actividades fossem mais frequentes e para que estas tivessem lugar em “espaços” próprios, o assunto era debatido, mas continuava a ser assumido o princípio de que o aumento dos tempos semanais de actividades com crianças se deveria articular com “um maior ritmo de envolvimento familiar e comunitário no processo dinamizado a partir das acções com as crianças”.

*“A questão dos tempos de actividades com grupos de crianças não tem sido ultimamente uma questão pacífica no seio da Equipa Técnica.*

*Assim, somos pressionados pelo facto de a formação das Educadoras de Infância estar orientada para actividades de ritmo diário e em espaços próprios.*

*Ora no presente Projecto pretende-se privilegiar a ligação entre as actividades centradas na criança com a interacção familiar e comunitária”.*

*(...)*

*“Ao longo do último ano lectivo este assunto foi várias vezes debatido no seio da equipa técnica, tendo-se ensaiado em duas freguesias a prática de três tempos de actividade semanal, em vez dos dois habitualmente programados.*

*Como síntese do debate havido e da avaliação feita em relação a estas duas freguesias, continuamos a sentir que, por um lado haveria vantagens em aumentar a frequência de tempos semanais de actividades com as crianças,*

*desde que este aumento se articulasse com um maior ritmo de envolvimento familiar e comunitário no processo dinamizado a partir das acções com as crianças”.*

(Doc., Projecto “À Descoberta do Ser Criança – Construindo a Comunidade no Meio Rural, Avaliação – elementos para uma avaliação global, Julho de 1989)

Este debate acentua-se no início da década de 90, quando começa a surgir a possibilidade de o OUSAM ocupar salas de aula devolutas de escolas primárias para realizar as suas actividades em “espaços próprios”. Por um lado, tal solução era vista como uma possibilidade de usufruírem de melhores condições físicas de trabalho, por outro, introduziria uma alteração profunda no que até então era considerado um elemento distintivo do OUSAM: a realização das actividades em espaços comunitários polivalentes. A tensão inerente ao processo de decisão está bem patente no texto do “Relatório de Avaliação” de Janeiro de 1992.

*“Numa primeira fase, era essencial a rentabilização dos recursos locais a par da demonstração à comunidade e aos seus líderes da utilização polivalente dos espaços existentes. A utilização de espaços alternativos às construções de raiz no desenvolvimento de actividades de animação infantil possibilitou-nos, desde o primeiro momento, o envolvimento da família, da comunidade e das autarquias na resolução de problemas existentes, e tendo permitido, posteriormente, uma progressiva responsabilização das Juntas de Freguesia na procura de novos espaços ou no melhoramento das sua condições físicas.  
(...)*

*Pese a precaridade que a utilização de espaços alternativos naturalmente comporta, pela experiência desenvolvida, continuamos a defender que a criação de espaços próprios para actividades de animação infantil ou a utilização polivalente dos recursos existentes terá de ser extremamente bem ponderada e dependerá sobretudo das características da comunidade”.*

(Doc. OUSAM, Relatório de Avaliação, Janeiro de 1992)

Relativamente aos “tempos” de actividades das crianças, o problema coloca-se, também, de um modo mais premente, a partir deste período. Como vimos, embora nos finais dos anos 80 esta pressão para o “alargamento” dos

tempos de trabalho com as crianças já se colocasse, tendo passado, na altura, de dois para três tempos por semana, a partir do início dos anos 90 esta pressão acentua-se. Para além da necessidade de recorrerem à instituição para a “guarda” das crianças, as próprias famílias começam a “verbalizar” “preocupações” com a entrada das mesmas na “escolaridade”, pretendendo a sua “integração precoce” nas actividades da instituição.

*“No nosso contacto quotidiano com as diferentes famílias, sentimos uma maior predisposição e uma diferente sensibilidade para as necessidades das crianças. (...) Começamos a verificar, em muitas famílias, a preocupação pela integração precoce das crianças nas nossas actividades. Esta preocupação que está para além da componente social de libertação da família (sobretudo da mãe) para o seu trabalho doméstico. Preocupações com o desenvolvimento e a entrada na escolaridade são-nos verbalizadas pela família”.*

(Doc., OUSAM, Relatório de Avaliação, Janeiro de 1992)

Tal fenómeno colocou a instituição diante de novas exigências e obrigou à tomada de decisões. Por um lado, o “alargamento” dos tempos de actividades com as crianças era considerado um factor de “aumento da qualidade do atendimento”, por outro, levantava dúvidas quanto à possibilidade de continuarem a realizar um trabalho de “desenvolvimento comunitário”, partindo da “criança como pólo dinamizador das acções na comunidade”.

*“Se por um lado, o alargamento pode proporcionar a consolidação de um progressivo aumento da qualidade do atendimento, por outro lado, não pode deixar de ser nossa preocupação um princípio fundamental a que constantemente sentimos necessidade de nos vincular – a criança como pólo dinamizador das acções na comunidade. Princípio que tem de ser entendido no contributo que a acção educativa iniciada com a criança pode/deve contribuir para um processo de desenvolvimento comunitário. Desenvolvimento para o qual podemos contribuir se – devemos reafirmá-lo – formos capazes de partir, respeitar e valorizar as especificidades, características, saberes e valores de cada uma das pequenas comunidades”.*

(Doc., OUSAM, Relatório de Avaliação, Janeiro de 1992)

A “preocupação” expressa neste documento é reveladora da tensão que se acentuava na altura, revelando uma forte consciência dos seus autores quanto ao risco de “fechamento” das actividades em “espaços próprios” – as “salas” – e em tempos marcados pelo formato escolar, em prejuízo do trabalho orientado para a comunidade e para o desenvolvimento comunitário. Esta consciência está bem patente na condição que é posta pelos autores, como em sinal de alerta: “desenvolvimento para o qual podemos contribuir se – devemos reafirmá-lo – formos capazes de partir, respeitar e valorizar as especificidades, características, saberes e valores de cada uma das pequenas comunidades”.

Ora, esta tensão entre uma orientação para a “sala” e uma orientação para a “comunidade” tem vindo a acentuar-se e está presente, hoje, mais que nunca, no trabalho quotidiano das educadoras de infância do OUSAM. Esta acentuação espelha uma tendência geral de “curricularização” e de “escolarização” que constitui, segundo alguns autores, um retrocesso, mormente em zonas rurais onde os dispositivos itinerantes têm revelado potencialidades (Canário, 1997; Correia, 2000). No caso do OUSAM, esta tendência está também presente, como vimos, mas as particularidades do dispositivo itinerante que a instituição ainda hoje mantém, têm impedido a acentuação das mesmas. Analisaremos a seguir os factores que têm impedido essa acentuação e contribuído para a continuidade de um trabalho orientado para “comunidade”.

Um dos traços mais distintivos do OUSAM, que ainda hoje mantém, é o facto de realizar as suas actividades no interior das “pequenas comunidades” dispersas pelo concelho. Embora a sede da instituição esteja localizada na Vila, as actividades desenvolvem-se nas freguesias mais isoladas, com recurso a um sistema de transportes. O trabalho itinerante é, pois, ainda hoje, um elemento que faz parte do quotidiano da instituição e do trabalho das educadoras. Fruto desta particularidade e de outros factores, a “comunidade” constitui-se como um elemento essencial da acção educativa. Por um lado, há o elemento histórico, que faz parte da cultura da instituição e que vem frequentemente à superfície, por outro, as “salas” estão dispersas pelos locais mais isolados do concelho e o percurso de recolha e entrega das crianças, que as educadoras chamam a “volta”, aproxima o seu trabalho das famílias e das comunidades onde as

crianças vivem, por outro lado, ainda, o OUSAM e as educadoras continuam a estabelecer relações com outros projectos e associações, designadamente o “Projecto Nacional Jovens Educação em Meio Rural”, da iniciativa conjunta da ANIMAR (Associação Portuguesa para o Desenvolvimento Local) e do ICE (Instituto das Comunidades Educativas), facto que contribui para a criação de uma rede de partilha de experiências no campo da animação e do desenvolvimento local.

Destes factores, o que mais parece contribuir para a ligação á “comunidade” é o percurso diário que é feito para a entrega e recolha das crianças nas suas próprias casas. Estes percursos são realizados pelas crianças, juntamente com a educadora de infância e uma auxiliar, em “carrinhas” e são designados pelas educadoras como a “volta”. A duração aproximada de cada “volta” é variável, chegando em alguns casos a atingir uma hora, sendo aproveitada pelas educadoras para estabelecerem contactos com as crianças, as famílias, as populações locais. As carrinhas circulam pelos locais mais isolados do concelho, onde é possível observar vários aspectos da vida local. O transporte é encarado, assim, não apenas como um “apoio logístico à recolha/entrega das crianças”, mas também como uma forma de manter o “contacto permanente com a família”, “quebrar a situação de isolamento” das educadoras e criar “momentos de animação conjunta envolvendo grupos de crianças de outras comunidades”.

*“É importante clarificar que o transporte não constitui apenas um apoio logístico à recolha/entrega das crianças. O transporte constitui um importante recurso que tem permitido o contacto permanente com a família e uma mais diversificada vivência de situações educativas. Esta diversificação de situações educativas aumenta consideravelmente pois permite, não só, aos próprios educadores quebrar a sua situação de isolamento como criar novos desafios e novos momentos de animação conjunta envolvendo grupos de crianças de outras comunidades”.*

(Doc., OUSAM, Relatório de Avaliação, Janeiro de 1992)

Face à importância da “volta” neste dispositivo de educação de infância, quisemos acompanhar e “sentir” o desenrolar dos acontecimentos durante um dia completo. Fizemos “voltas” em dias diferentes, mas relataremos aqui

apenas alguns fragmentos de uma “volta” feita em Janeiro de 2000 – a “volta” da Raquel – e de outra no mês seguinte – a “volta” da Inês.

*“O dia estava frio e quando cheguei ao local de partida, junto à sede da instituição, já lá estava à espera um menino, bem agasalhado, com o gorro enfiado na cabeça. A ‘volta’ começou e durou 45 minutos, por caminhos sinuosos e estreitos, pois havia que recolher as crianças em diversas localidades junto às suas casas. Começaram a chegar, uma a uma, à medida que a carrinha ia seguindo viagem. Na maioria dos casos eram as avós e os avôs que acompanhavam os meninos até à carrinha. Em alguns casos eram as mães. Nenhum pai. Alguns chegavam ao colo, outros pela mão, outros à frente, a correr. Todos com uma pequena mochila às costas, com o lanche, e bem agasalhados, pois o frio estava marcado na camada de geada que cobria os campos. Os familiares davam bom dia, falavam com a Raquel sobre o estado de saúde dos meninos (constipações, tosse, falta de apetite), entregavam os medicamentos, falavam do que os meninos tinham dito em casa (por exemplo, que tinha que cortar o cabelo, porque a educadora mandara. Quando as crianças entravam na carrinha e deparavam comigo olhavam desconfiados. “Hoje estão caladinhos”, comentava a Raquel.*

*No regresso, à tarde, apareciam praticamente as mesmas pessoas, sobretudo avós e avôs, mas agora mais mães. Também dois irmãos mais velhos, que pegaram os meninos ao colo da carrinha. Na recepção dos meninos, os familiares perguntavam se tinha estado bem, se tinha comido bem, e combinavam o dia seguinte: “amanhã não venho eu traze-lo, porque vou fazer umas análises. Vem o avô”. “Amanhã ele não vem porque vai a uma consulta ao Porto”. “Ai sim, então abre bem os olhos para me contares a mim e aos meninos o que viste no Porto”, lembrou-lhe a Raquel. Explicou-me depois que estavam a abordar na sala, o tema “a cidade e o campo”.*

*Os comentários eram os mais diversos: “Comeu bem, Raquel?”; “Esteve bem hoje?”; “Ai que vermelhinha que ela vem hoje”. “Que sorte!, hoje á a tua mãe que te vem buscar”, dizia a Raquel a um menino.*

*O edifício da escola primária onde são reunidas as crianças para a realização das actividades tem duas salas. Numa funciona a “primária”, com 9 crianças, na outra funciona o “jardim d infância”, com 20. Quando chegámos estava frio no interior da sala. A primeira coisa a fazer foi ligar os aquecedores a gás, acender o fogão de lenha e estender uma manta no átrio, à entrada da sala.*

*Os meninos começaram a pendurar os casacos nos cabides, a vestir as batas e a sentarem-se na manta tirando o lanche da pasta e comendo. A Carolina, auxiliar de acção educativa, e a Raquel também vestiram a bata. A da Raquel era muito colorida, com bonecos e números.*

*Todos os meninos levavam lanche para a manhã e para a tarde (pão com queijo, com queijo e marmelada, com chouriço, com fiambre, iogurtes, sumos, fruta). Após este lanche, que era o pequeno almoço, pois como as crianças saíam de casa bastante cedo não teriam a essa hora grande apetite, cantaram canções de “bom dia” (“Bom dia, bom dia a toda a gente, estou na escola, feliz e contente”; “Se o Bruno está feliz diz bom dia. Bom dia!”). A seguir puderam escolher actividades diversas: “trabalhar, brincar ou pintar”. Houve tempos do “vamos trabalhar” e do “vamos conversar”. Hoje o tema da conversa, em roda, era “o campo e a cidade”.*

*As crianças almoçam todos os dias numa cantina situada numa freguesia vizinha. Como é ainda bastante afastada, são transportadas na carrinha. O refeitório estava cheio, com as 20 crianças do jardim de infância mais as da escola primária da freguesia. Estas chegaram um pouco depois de nós e olhavam para mim com espanto, mas sorridentes, estendendo-me divertidamente a mão para me cumprimentarem.*

*Um menino tinha vomitado durante o almoço. Na viagem de regresso ao jardim de infância, no fim do almoço, a Raquel optou por levá-lo a casa. Quando viu a Raquel à porta de casa, a mãe ficou atrapalhada, mas ela sossegou-a dizendo que não era nada de grave. O menino ficou no colo da mãe. À tarde, quando passámos no local, já este menino andava fora de casa e acenava para a carrinha, com um sorriso”.*

(NC, 26/1/2000)

Embora não seja possível expressar em pequenos textos o ambiente da “volta”, eles podem dar uma imagem de “vida” e de “movimento” que a caracteriza. Pode-se verificar que a “volta” faz parte do quotidiano quer das educadoras de infância quer das crianças, das famílias e das populações locais. Como vimos, a “volta” tende, por vezes, a ser encarada por algumas educadoras como um “mal necessário”, face à pressa de chegar à “sala”. Mas, na prática, ela constitui-se, não apenas como um meio de interacção com as populações das localidades mais dispersas, mas também como uma forma de

assegurar a todas as crianças do concelho igualdade de oportunidades educativas. Com efeito, o concelho de Paredes de Coura beneficia actualmente de uma cobertura integral de educação pré-escolar, graças à complementaridade da rede pública do Ministério da Educação e das outras duas instituições existentes no concelho – a Santa Casa da Misericórdia, cuja actividade se circunscreve à vila (sede do concelho) e às freguesias limítrofes, e o OUSAM, cuja actividade se realiza nas freguesias mais isoladas. Envolvendo crianças que de outro modo não teriam acesso à educação de infância, o OUSAM criou assim, condições para o atendimento integral das crianças do concelho, desde há vários anos, o que ainda não acontece actualmente noutros concelhos do país.

Vejamos agora o ambiente da “volta da Inês”. Esta “volta” é mais longa do que a da Raquel e percorre localidades mais afastadas da vila. O ambiente não difere muito do descrito no excerto anterior, mas reforça a ideia de que a “volta” é em si mesma uma oportunidade de interacção com as crianças, as famílias e as populações. A “volta” é um contexto de animação socioeducativa que faz parte integrante de um dispositivo itinerante de educação de infância.

*“A Inês já me tinha dito que a volta começaria cedo, às 8:30, e demoraria um pouco mais de uma hora. Esta volta é longa porque a carrinha tem de se deslocar para ir recolher e entregar as crianças em locais muito dispersos e por caminhos estreitos, alguns em terra batida, pela montanha, perto do “Corno de Bico” (Área de Paisagem Protegida). Em certos locais não é possível um carro cruzar-se com outro.*

*No percurso, ora apareciam as mães ora os avós com os meninos em direcção à carrinha. “Logo levamos lá o bolo de aniversário”, informou uma mãe de uma menina, no momento que a entregava à Inês. Algumas crianças aparecem sozinhas, pois só têm que percorrer uns metros até à carrinha, que pára junto ao portão das suas casas, e são eles próprios que sobem para a carrinha, fazendo questão em demonstrar que já o conseguem fazer sem a ajuda dos adultos. No total são catorze meninos, com idades compreendidas entre os dois (o mais novo ainda não completou três anos) e os cinco anos.*

*O grupo vai-se constituindo lentamente. Quando entram na carrinha deparam comigo e escondem a cara. Alguns demoram algum tempo a encarar-me, outros fazem-no rapidamente. Quando uma menina entrou na carrinha a Inês*

*disse-me que ela iria chorar quando me visse entrar na sala e assim aconteceu. Mas a Inês ia tornando o ambiente mais familiar, quer na carrinha quer na sala:*

*“Quem é este senhor? Que vem fazer à nossa escolinha?”*

*“É o Fernando”, diziam em coro.*

*Pelo caminho a Inês ia dando informações sobre as crianças e as famílias, reportando-se a assuntos que tinham sido abordados em reuniões anteriores. A viagem pelo interior do concelho permite ver que as Juntas de Freguesia têm novos e bons edifícios como Sede e permite constatar em concreto a ruralidade do concelho: os campos, as vacas, as cabras.*

*Mal chegámos ao Jardim de Infância, todos vestiram as batas (os meninos, a auxiliar e a educadora) e cantaram a canção do “bom dia”, na qual fui envolvido pela educadora e pelos meninos cantando “bom dia Fernando ...”.*

*“Vamos lá trabalhar”, “O Sr. Fernando vem ver como vocês trabalham bem”, ia dizendo a Inês. “Que mais gostam de fazer?” Perguntou aos meninos. Resposta dos meninos: “de trabalhaaaar”. Pergunta da educadora: “e que mais?” Silêncio. Nova pergunta da educadora: “Que é que vocês gostam tanto de fazer e que faziam o dia todo se nós deixássemos?” Resposta dos meninos: “de brincaaaaar”.*

*À hora do almoço as crianças reúnem-se com as da escola primária, num átrio de reduzidas dimensões do próprio edifício.*

*Na viagem de regresso, os meninos passam grande parte do tempo a cantar e a falar. “Quem sai agora?” “É o “José”. “Quem é a seguir?” “É o “Tiago”. A Inês ia assim animando a “volta”.*

*(NC, 28/2/2000)*

Dentro do concelho existem realidades distintas, nas quais a ruralidade assume características diferentes. Há claros contrastes, por exemplo, entre as localidades mais próximas da vila e das principais vias de comunicação e outras localidades mais afastadas e isoladas.

*“A zona onde eu estou até não é muito rural. As pessoas têm campos e tudo, mas a maior parte trabalha em fábricas. (...). Há certo tipo de actividades que elas propõem, como andar a caçar grilos e esse tipo de coisas, ou falam que os pais plantaram batatas e que as batatas não estão a dar, ou porque o cão*

*estragou as cebolas. Pronto, pega-se nesse tipo de coisas. Mas em (nome da freguesia), onde eu trabalho, até não... Ainda estes dias comentava com a professora, porque nem parecem crianças do campo. Algumas fazem uma festa enorme porque vêem um grilo, assustam-se porque vêem uma aranha, ou porque vêem formigas. Hoje ficaram encantadas com a ovelhas que viram em (nome de outra freguesia)”.*

(Ent., Joana, educadora de infância, 2000)

*“Ainda me lembro de que a primeira vez que fui à sala andei pelo meio de um campo de milho, porque a carrinha não pôde levar mesmo à sala. Eu ia com a minha auxiliar e ela sugeriu irmos pelos campos para ser mais perto. A sensação foi especial porque ali tive plena consciência de que estava num meio diferente. Os miúdos também são diferentes. (...) Quando se fala no momento de acolhimento, na manhã, a novidade é a vaca que pariu, as grilas têm três rabos e os grilos sé têm dois. Eles falam sobre isso e até trazem para a escola grilos e grilas para observarmos as diferenças”.*

(Ent., Júlia, educadora de infância, 2000)

As educadoras trabalham em locais diferentes, realizam percursos diferentes e têm, também, opiniões diferentes sobre a “volta”. Estas opiniões tendem, contudo, a reconhecer a sua importância, apesar de em alguns casos serem consideradas bastante longas: “a minha volta é enorme; a da alexandrina também. Isto é duro” (Ent., Raquel, 2000). Algumas educadoras reconhecem que tiveram inicialmente algumas dificuldades e receios em fazer a “volta”, não apenas devido à distância a percorrer, mas também, porque não se sentiam à vontade nem preparadas para estabelecer esses contactos com as famílias:

*“A volta era outra coisa que eu não gostava. Apesar de parecer muito extrovertida, não sou assim tanto como pareço e custava-me falar com os pais (...) Eu dizia ‘Olá, boa tarde’ e depois fechava a porta (da carrinha). Mas depois os pais começaram a ficar parados, a querer conversar e eu ia conversando. Agora já não... agora sou eu capaz de introduzir a conversa, do género ‘então, muito trabalho?’, ‘já vai para o campo?’”.*

(Ent., Raquel, educadora de infância, 2000)

*“O primeiro dia custou-me muito porque não sabia como havia de agir com os pais, ou com as pessoas que viessem à carrinha. Não tinha a mínima ideia. Também me custava muito falar porque, a menos que conheça bem as pessoas, no primeiro contacto não consigo, parece que tenho um bloqueio e, por isso, estava com um bocado de receio”.*

(Ent., Joana, educadora de infância, 2000)

*“Não me lembro de na altura ter sentido dificuldades. Ajudou muito a pessoa que conduzia a carrinha, que conhecia os pais e ia ajudando, contando coisas sobre a terra, cantando, etc.. Eu fiquei maravilhada e gostei muito dessa experiência”.*

(Ent., Liliana, educadora de infância, 2000)

De um modo geral, as educadoras são de opinião de que a “volta” torna o trabalho mais “activo e dinâmico”, permitindo estabelecer uma relação de “confiança” com as famílias, através dos contactos diários com as pessoas. No próprio trabalho com as crianças, a “rotina” começa na própria carrinha.

*“Eu gosto de fazer a volta. Gosto do contacto com as pessoas, mesmo naqueles dias em que não há nada para dizer. O tempo da volta é útil porque permite algum contacto com os pais e até com os avós, pois a maior parte dos que trazem os meninos à carrinha são os avós. (...) Possibilita, portanto, o contacto com as famílias, em que ficamos logo a saber se alguma coisa se tiver passado com o menino e eu acho isso importante. Para além disso acho também importante o contacto com os meninos na carrinha. As crianças entram na carrinha e se tiverem alguma novidade a contar fazem-no logo, não esperam pela sala. Portanto, começa logo ali a rotina”.*

(Ent., Júlia, educadora de infância, 2000)

*“Gosto muito da volta, porque eu gosto muito de falar e então acho que é uma coisa importante (...). Na função pública chegamos ao final do ano sem conhecermos os pais (...). As pessoas desabafam muito, contam muito sobre as alegrias, as tristezas. Acho que há uma confiança muito grande e acho que isso é positivo”.*

(Ent., Filipa, educadora de infância, 2000)

*“Foi uma sensação completamente nova. Era um tipo de trabalho que desconhecia. Durante o curso nunca falámos num tipo de trabalho idêntico, em que se fossem buscar os meninos a casa numa carrinha e levá-los à escola. No Jardim onde eu tinha estado anteriormente, eu ia e os meninos lá apareciam. Aqui era diferente, já se vinha na carrinha com os meninos. E gostei logo, porque era um tipo de trabalho activo e dinâmico. E o facto de falar com as pessoas diariamente também é bom”.*

(Ent., Júlia, educadora de infância, 2000)

Em síntese, as condições específicas do meio local levaram o OUSAM, desde a sua génese, a inventar modalidades de trabalho mais adequadas e um dispositivo mais flexível de funcionamento. As localidades onde pretendiam intervir não tinham um número suficiente de crianças em cada uma que garantisse a criação de vários jardins de infância no formato “oficial”. O objectivo principal do projecto era promover actividades educativas com crianças, com “envolvimento familiar e comunitário”, pois nessa altura poucas tinham acesso à educação pré-escolar, principalmente as que viviam nas localidades mais isoladas. Tratando-se de localidades dispersas, a solução tinha que “fugir à resposta normal das instituições”.

*“No caso de Paredes de Coura, o projecto realizado corresponde essencialmente a uma ideologia de apoio educativo, itinerante, a crianças de idade pré-escolar e escolar, e apoio educativo com envolvimento familiar e comunitário. Foge à resposta normal das instituições, de jardim de infância com horários fixos e sem sistemas abertos, flexíveis, abertos à participação, em que se consegue, através de uma carrinha, trazer e levar crianças dispersas. Passa, por outro lado, pelo apelo à adesão familiar e comunitária”.*

(António Ferreira (2000). De como as ideias se vão construindo (135-138), in Lúcia Gomes, Animação palavra-chave. Gouveia: GAF)

O que era considerado à primeira vista um obstáculo foi transformado, assim, numa oportunidade para a interacção com as crianças, as famílias e as comunidades. A “volta” transformou-se no momento de acolhimento das crianças, numa possibilidade de contacto diário com a família e as populações locais e de obtenção da sua confiança, numa forma de conhecimento do meio

familiar e do meio local e de melhor compreensão do comportamento das crianças.

*“Se for feita de maneira profissional é o momento de acolhimento que tradicionalmente se faz no tapete em situações fixas”: “a criança entra, diz-se ‘bom dia’, fazem-se aquelas perguntas ‘dormiste bem?’. Ou seja, é o primeiro contacto da manhã com as crianças destas idades, é um contacto fundamental”.*

(Ent., Ana Isabel, educadora de infância, 2000).

*“É importante porque a gente toma contacto com a família que, depois de já terem confiança com a educadora, alguns elementos da família até já têm com ela alguns desabafos e, para além disso, conhecendo melhor a família, poderemos compreender melhor os comportamentos das crianças”.*

(Ent., Prazeres, educadora de infância, coordenadora actual da equipa, 2000)

Como diz uma educadora, com a “volta”, “habituaamo-nos a estar sempre em movimento” (Ent., Inês, 2000). O facto de as educadoras circularem diariamente pelas freguesias do concelho permite-lhes terem um conhecimento mais próximo dos mundos de vida das crianças que de outro modo não teriam. E o concelho é certamente diferente para quem o conhece de “passagem”, muitas vezes em passeio turístico para apreciar o aspecto rústico dos meios rurais, do que para quem penetra no seu interior, como acontece com as educadoras, diariamente e, sobretudo, quando visitam as famílias em suas casas, designadamente numa época do ano em que fazem a inscrição das crianças.

*“Eu sou de cá, de Coura. Quando fiz o curso já vivia cá. Mas só conheci algumas freguesias do concelho, as estradas, as casas, etc., os interiores das freguesias, quando comecei a trabalhar, porque embora passasse por lá, só conhecia aquele bocadinho de passagem. Depois comecei conhecer a comunidade. É diferente”.*

(Ent., Prazeres, educadora de infância, coordenadora actual da equipa, 2000)

Frequentemente, os temas do “rural” e do “interior” são abordados como se constituíssem uma realidade uniforme. Porém, é necessário considerar, num plano mais aproximado do terreno, as diferenças que existem dentro do próprio

concelho, entre as várias freguesias e lugares. Existem diversos “interiores” dentro do “interior”, isto é, lugares mais escondidos e silenciosos. Ora, o movimento das carrinhas do OUSAM, que transportam as educadoras de infância, as auxiliares de acção educativa e os grupos de crianças, é praticamente o único que lá se faz sentir, tornando essas localidades interiores menos “invisíveis”.

Desde o início que o OUSAM tem pautado a sua intervenção por uma forte valorização das “pequenas comunidades” do concelho. O Relatório de Janeiro de 1992, que assinala o fim do designado “ciclo do Projecto”, destaca mesmo esta como uma das principais características do OUSAM: “ter em conta os recursos e as especificidades das pequenas comunidades locais, considerando que “a rentabilização dos recursos existentes é uma estratégia fundamental no desenvolvimento das pequenas comunidades”.

*“Julgamos estarem lançadas algumas condições e dinâmicas para que o OUSAM possa continuar a promover uma acção de desenvolvimento sócio-educativa das comunidades de Paredes de Coura. A acção que deverá, necessariamente e em função da experiência acumulada, ter em conta os recursos e as especificidades das pequenas comunidades locais, perspectivando, de forma mais integrada quanto possível, o desenvolvimento de condições de bem estar”.*

(Doc., OUSAM, Relatório de Avaliação, Janeiro de 1992)

Como nos foi dado observar, as educadoras de infância dão “visibilidade” a essas pequenas localidades não apenas porque lá passam e comunicam com as populações, mas também porque convocam para as reuniões da equipa diversos assuntos relacionados com a habitação, a saúde, a pobreza, as condições de vida das populações dessas localidades. Da equipa faz parte também uma técnica de Serviço Social que exerce um trabalho directo com as famílias e um papel de mediação com outras entidades locais, designadamente, a Segurança Social, a Autarquia, o Centro de Saúde, o Projecto de Luta contra a Pobreza e a Exclusão Social, no sentido de contribuírem para a resolução de problemas identificados. Como veremos na secção seguinte, a instituição tem dedicado, ao longo dos últimos anos, uma atenção particular a estas dimensões da acção social, não apenas fruto desse

trabalho de mediação com outros serviços e instituições, como também da intervenção directa, através de projectos inseridos no Programa “Ser Criança” e de serviços de apoio social a idosos.

## **7. O trabalho social: entre o “projecto” e o “programa”**

Na secção anterior analisámos as tensões que se colocam actualmente na esfera do trabalho das educadoras de infância. Vimos que, apesar das transformações operadas no sentido de uma maior orientação para a “sala” de actividades, as educadoras mantêm ainda uma forte ligação às populações locais, dadas as particularidades do próprio dispositivo itinerante de intervenção no terreno. A “volta”, por exemplo, proporciona um contacto diário das educadoras com as realidades das diversas freguesias do concelho e um conhecimento dos problemas locais que não seria proporcionado em condições típicas de funcionamento de jardim de infância. Este dispositivo móvel permite que as educadoras assumam um papel vigilante relativamente a esses problemas e contribuam para a sua resolução, quer através de uma acção directa, quer através da articulação com outros serviços e instituições locais. Na sua essência as educadoras de infância realizam, assim, um trabalho social e comunitário que ultrapassa o domínio da “sala” de actividades com crianças.

Desde a sua génese que o OUSAM assumiu uma vocação de intervenção social e comunitária, integrando, desde sempre, nas suas equipas, uma técnica de serviço social para exercer uma acção mais directa com as famílias, em articulação com as educadoras de infância e com outras entidades locais. Como vimos, durante a fase inicial do Projecto eram organizados “encontros”, “família a família”, “com o objectivo de sensibilizar cada núcleo familiar” para a importância das actividades de educação de infância e de “estreitar laços de cooperação já existentes”. Nos encontros mensais que envolviam o conjunto das famílias de cada Comunidade ou freguesia eram abordados temas como a Alimentação e o Alcoolismo, a Higiene e Limpeza. Os “encontros mensais” e os “contactos família a família” tinham como objectivos sensibilizar as famílias “para o seu importante papel, como parte integrante de uma equipa educativa” e “aumentar o seu grau de participação”.

*“É (...) de realçar que se manteve o contacto com as famílias das crianças abrangidas pelo Projecto, através de visitas domiciliárias, sempre que tal se justificou. Durante o mês de Setembro procurou-se nas quatro freguesias conhecer novas crianças que já tivessem completado os 3 anos de idade. Desta vez não nos limitámos a consultar os ficheiros do Centro de Saúde, mas a conversar com pessoas das próprias aldeias; as informações foram chegando através de pais e dos líderes naturais, como o dono da loja, o sapateiro, etc.”.*

(Doc., Relatório de Actividades e Indicadores de Avaliação 2º Semestre de 1987)

*“Foram levados a efeito os contactos família a família de todas as crianças de idade pré-escolar, das novas freguesias abrangidas pelo Projecto. Estas visitas às famílias permitiram explicar a cada uma, individualmente, não só a necessidade das actividades com crianças, como gradualmente ir sensibilizando cada núcleo familiar para o seu importante papel, como parte integrante de uma equipa educativa. (...) As famílias das crianças que entraram pela primeira vez para as actividades foram todas contactadas, dentro dos objectivos propostos. Acompanhando toda esta evolução participativa foram, no entanto, visitadas ao longo do ano todas as famílias dos núcleos referidos, com o objectivo de manter e aumentar o seu grau de participação”.*

(Doc., Projecto “À Descoberta do Ser Criança – Construindo a Comunidade no Meio Rural, 3º Relatório de Avaliação, Maio de 88)

*“Pretendeu-se ainda conhecer melhor cada criança e cada família por forma a termos uma acção mais adequada a cada caso. Nesse sentido, também foram visitadas as famílias cujas crianças já frequentaram as nossas actividades”.*

(Doc., Relatório de Actividades Outubro 89/Junho 90, Julho de 90)

Funcionado desde o início como projecto integrado de intervenção comunitária, envolvendo crianças e adultos e dimensões sociais e educativas, o OUSAM assumiu um papel importante num Seminário organizado, em 1986, pelas Fundações Aga Khan e Calouste Gulbenkian sobre “Integração de Serviços para a Infância – Metodologia de Projectos”, em Sesimbra, entre 10 e

13 de Dezembro. Neste Seminário foi apresentado um “caderno sobre Paredes de Coura – Guião de Videograma e Monografia”, que serviu de base a uma dinâmica de trabalho em grupo. Na abertura do Seminário, Rui Grácio salientou a importância da “acção integrada de serviços” destinada a crianças dos 0 aos 10 anos, envolvendo a saúde, a educação e a segurança social, no quadro de um “desenvolvimento comunitário e educativo”. A referida monografia sobre Paredes de Coura, que continha dados sobre a geografia, demografia, condições económicas e sociais, de saúde, nutrição, educação, entre outras, foi elaborada por António Cardoso Ferreira, da equipa do OUSAM, juntamente com Isaura Abreu e Luís Soczka, e teve como propósito apresentar uma “metodologia de elaboração de projectos de integração de serviços para a Infância” baseada na experiência de Paredes de Coura (Fundação Aga Khan/Fundação Calouste Gulbenkian, 1988).

Há várias características do OUSAM que se mantêm actualmente ao nível da intervenção comunitária. Para além da acção socioeducativa com crianças, famílias e populações locais, o OUSAM tem estado, recentemente (em 2002), a preparar a abertura de uma valência de apoio social a idosos em freguesias que não são abrangidas nem pelos centros sociais e paroquiais nem pela Sta. Casa da Misericórdia. Tal como aconteceu antes com a educação pré-escolar, em que o OUSAM contribuiu para a cobertura integral do concelho, também agora pretende contribuir para a cobertura integral em termos de apoio social a idosos, incluindo neste o apoio domiciliário e outras modalidades. A inscrição das crianças também continua a ser feita pelas educadoras de infância, em conjunto com a técnica de serviço social, na própria casa das famílias. E, muitas vezes, este acto funciona como a abertura da primeira porta para o conhecimento das crianças e das “situações” em que elas vivem.

*“Temos o cuidado de ir a casa da própria criança, a educadora e eu. Faz-se lá a inscrição. Então aí já se vêem algumas situações”.*

(Ent., Helena, técnica de serviço social do OUSAM, 2000)

Este trabalho de articulação entre a educadora de infância e a técnica de serviço social foi sempre considerado necessário, no âmbito do OUSAM, não apenas pela exigência do saber profissional específico da “assistente social”,

mas sobretudo porque a esta é reconhecida uma legitimidade para entrar no universo familiar que as educadoras de infância consideram não possuir. Algumas educadoras de infância que foram nossas interlocutoras neste trabalho de investigação afirmam que as técnicas de serviço social têm uma maior capacidade, não apenas técnica como também emocional, para enfrentar situações de dificuldade, como as de grande pobreza em que muitas pessoas do concelho viviam e ainda hoje vivem.

*“É um concelho pobre. Em termos de Rendimento Mínimo também mostra isso, que é um concelho pobre<sup>70</sup>. Dantes era um concelho extremamente agrícola, mas a agricultura está em decadência. Os postos de leite estão a fechar e o leite era uma fonte de rendimento para as famílias. É muito difícil contabilizar os rendimentos desta população, porque tem de se contabilizar aquilo que colhem: as batatas, o feijão, o milho. É muito complicado, depende do conceito que a pessoa tem de rendimento, não é? Avaliar isto... As pessoas não têm, muitas vezes, rendimentos ao fim do mês, que não sejam esses”.*

(Ent., Margarida, técnica de serviço social da Segurança Social, 2001)

*“Tivemos almoços em que chorávamos, todas, mas era pelas condições em que Coura estava. De saúde, habitacionais, uma pobreza que... sentíamos inúteis. Como é que nos havíamos de sentir úteis? Muitos desses problemas nós não contribuíamos para que as condições de vida melhorassem. O que nos fazia sofrer mais era isso, eram as condições de vida das pessoas. Nós íamos com ela (assistente social) inscrever os meninos, ou ver se aquela já tinha a idade, ou não sei quê, e a gente entrava em casa e conversava com elas. Saímos dali revoltadas. ‘Eu não sei como é que tu consegues, és assistente social, porque eu...”.*

(Ent. colectiva, educadora de infância, 2000)

Dadas estas condições de pobreza, as educadoras de infância do OUSAM, quando participam em visitas domiciliárias, questionam a sua

---

<sup>70</sup> Em Portugal, o Rendimento Mínimo Garantido (RMG) foi criado em 1996, com a Lei nº 19-A/96, de 29 de Junho, cuja aplicação veio a ser generalizada em 1997. No concelho de Paredes de Coura, o número de beneficiários abrangidos nos “acordos de inserção” do Programa do Rendimento Mínimo Garantido era, em 5 de Dezembro de 2001, de 428. (Fonte: Conselho Local de Acompanhamento de Paredes de Coura).

legitimidade para entrarem nos ambientes familiares. Interrogam-se se ao fazê-lo não estarão a “intrometer-se”, a “apontar o dedo” e a “invadir a privacidade” das pessoas. O primeiro relato que se segue refere-se ao trabalho desenvolvido por uma educadora de infância que não tinha, na altura em que foi feita a entrevista, um grupo de crianças e uma sala, só sua, de jardim de infância, dedicando-se ao apoio específico a crianças nas salas de outras colegas e no próprio meio familiar, no âmbito do “Projecto CresSer” (um projecto do OUSAM inserido no “Programa Ser Criança”); o segundo diz respeito a uma intervenção de uma educadora de infância feita em colaboração com a técnica de serviço social, junto da família de uma criança do seu grupo de jardim de infância.

*“Custou-me muito ter que ir trabalhar para casa porque tinha que levar um caixote com o material e trabalhar no quarto da mãe, porque apenas existia esta divisão e a cozinha, pois a casa ainda estava em construção e não tinha condições. E, por isso, eu sentia que invadia a privacidade daquela gente. Depois fui-me habituando. Às vezes estava a avó, a mãe e a tia a verem-me trabalhar com o menino. A mãe esteve sempre presente porque um dos objectivos era que ela aprendesse coisas simples para poder depois fazer com o menino: jogar a bola, fazer exercícios para desenvolver a motricidade, porque ele tinha as mãos, e ainda tem a esquerda, fechadas. Trabalhava-se a linguagem, com a apresentação de imagens. Depois eu até deixei lá ficar um caixote para ela guardar os brinquedos porque estava sempre tudo espalhado”.*

(Ent., Líliliana, educadora de infância, 2000)

*“Eu tinha o caso de uma menina que ingeria álcool e muito café e ao abordar o tema com a mãe esta não aceitou muito bem. Também eu e a assistente social já tivemos alguns problemas com uma família, onde havia muitos problemas de higiene. Teve que se fazer uma intervenção em casa, o que não foi muito bem aceite, mas era preciso, porque as coisas melhoraram. Claro que alguém tinha que fazê-lo, mas, por vezes, também me interrogo se nós temos esse direito de intervir dessa forma numa família, entrar dentro das suas casas e apontar-lhes o dedo. Quando decorria esse caso eu cheguei a questionar-me com que direito uma pessoa faz isto, se não era um pouco de intromissão”.*

(Ent., Júlia, educadora de infância, 2000)

Os profissionais do “trabalho social” enfrentam, assim, situações de tensão entre uma acção que pretende ser de “ajuda”, mas que pode transformar-se, através da acção directa e deliberada ou das representações sociais a ela associadas, numa acção de “controlo”. O público em geral e os trabalhadores sociais em particular tendem a definir a intervenção social por referência à ideia de “ajuda” e de “serviço” e, historicamente, por referência às ideias de “caridade” e de “assistência”. Ora, muitas vezes, a chegada da “assistente social” a casa das famílias está associada à “existência de problemas”: “as pessoas associam a ideia de assistente social ao facto de alguma coisa não estar bem e irem ser chamados a atenção”.

*“Há o problema dos vizinhos, porque estes apercebem-se. Ao verem chegar a assistente social pensam logo na existência de problemas e isso também é um inconveniente. Mesmo quando vamos fazer inscrições de meninos, a casa, nós temos que explicar que fazemos isso com outros e não apenas ali. Porque parece que as pessoas associam a ideia de assistente social ao facto de alguma coisa não estar bem e irem ser chamados a atenção”.*

(Ent., Júlia, educadora de infância, 2000)

Ao longo da década de 90, e em particular durante a segunda metade, com a proliferação de iniciativas de intervenção social inseridas em programas diversos, houve um incremento do trabalho social “domiciliário”. Se, por um lado, este trabalho tem dado visibilidade às condições de pobreza em que as pessoas vivem, contribuindo assim para a sua resolução, tem gerado, ao mesmo tempo, uma tendência para a invasão da esfera familiar privada. O “apoio domiciliário” tem-se tornado uma referência da acção social e, frequentemente, as famílias mais pobres recebem visitas de técnicos de diferentes entidades e de diversos projectos e programas, gerando-se deste modo tendências quer para a sobreposição de intervenções quer para cada entidade – o OUSAM, o Projecto “Terras de Coyra”, a Sta. Casa da Misericórdia, os Centros Sociais e Paroquiais – atender apenas as “suas famílias”.

Em consequência desta orientação crescente para o trabalho domiciliário, as famílias pobres têm ficado mais expostas, não apenas em

relação aos profissionais que realizam esse trabalho, mas também em relação aos vizinhos e à população em geral. Uma das famílias que mais “exposta” ficou, neste concelho, com o incremento da acção social foi a da “São de Bico”: uma família com cinco filhos e que vive em condições de pobreza. Esta família tornou-se um “alvo” de todos os projectos e programas de intervenção social: “toda a gente fala da São de Bico, toda a gente conhece. Fala-se em pessoas carenciadas e toda a gente diz: é a São de Bico” (Ent. colectiva, Andreia e Sandra, 2001). Face ao que consideram ser um excesso de “exposição” e uma desvalorização da “pessoa”, estas duas profissionais, a primeira uma educadora social e a segunda uma educadora de infância, que desenvolvem, desde o ano 2000, trabalho domiciliário no âmbito do Projecto “Dar Laços... Desatar Nós...”, do OUSAM, inserido no Programa “Ser Criança”, entenderam que deviam começar a tratá-la pelo seu nome: Conceição.

*“Nós actualmente chamamo-lhe Conceição. Era São para uma lado, São para o outro. Parece que não se dá muita importância à pessoa em si. E ela própria já era uma pessoa que se notava que tinha uma baixa auto-estima. Eu acho que agora ela própria já acredita mais nas suas capacidades. Nós valorizamos as pequenas coisas. (...) São beneficiários do Rendimento Mínimo e têm que cumprir o programa de inserção que está destinado à família. Quando surgiu o nosso Projecto foi sinalizada pelo facto de existirem três crianças com idades compreendidas entre os 0 e os três anos e também, pronto, para tentar que a família cumprisse o programa de inserção com a segurança social, em várias áreas, não é?, quer da habitação, quer da saúde, quer da higiene dos filhos. (...) Compreendíamos que de facto ela tinha a vida daquela forma também muito pelas condições habitacionais, pelo facto de ter 5 filhos. Também a percebermos um bocado o lado dela e não a culpabilizá-la por tudo, não é? (...) Temos outras famílias no projecto que até têm algumas condições e, se calhar, até são mais negligentes. Só que são famílias que não estão tão expostas como esta”.*

(Ent. colectiva, Andreia, educadora social, e Sandra, educadora de infância, 2001)

A proliferação de iniciativas no campo da acção social, designadamente, do “apoio domiciliário”, é hoje visível, por exemplo, quando se circula pelas estradas do concelho e se cruza frequentemente com viaturas de instituições e

projectos como é o caso do OUSAM, dos Centros Sociais e Paroquiais e do Projecto “Terras de Coyra”. No caso do OUSAM, a circulação destas viaturas já faz parte, desde a década de 80, do quotidiano local e, como tal, a existência de um Projecto específico como o “Dar Laços... Desatar Nós...” não é identificado enquanto tal pela população. O que é identificado, neste caso, é o “OUSAM”. Já no caso do Projecto “Terras de Coyra”, a própria viatura tem inscrita a sua identificação: “Projecto de Luta Contra a Pobreza e a Exclusão Social”. Por um lado, a circulação destas viaturas e dos profissionais do “social” pelas localidades do concelho dão, como já dissemos, visibilidade aos problemas, designadamente ao problema escondido da pobreza dos meios rurais, e, como tal, estas acções têm um papel importante de denúncia e de melhoria das condições de vida das populações<sup>71</sup>. Por outro lado, este trabalho produz um efeito de exposição das famílias ao estigma de “pobres” e “excluídos”, fazendo muitas vezes com que as pessoas pobres sejam “obrigadas a provar a sua pobreza” (Hespanha *et al.*, 2000).

Como concluem estes autores num estudo empírico, as pessoas não apenas desconhecem os direitos e as regalias sociais que podem usufruir como se vêm confrontadas com o sentimento pessoal de *vergonha* que experimentam pela sua condição de pobreza extrema que as impede também de pedir ajuda. Concluem igualmente que se gera uma supremacia do “privado” sobre o “público”, pois “as decisões adquirem um grau de subjectividade que as torna numa questão privada, não pública, dependente dos valores e das interpretações dos técnicos que as tomam, o que faz com que as pessoas atribuam a decisão à vontade, ou não, do Assistente Social” (id., ib.: 310). Fruto desta tendência, “os serviços de assistência social podem estar a contribuir para a reprodução do individualismo na população, ao conceberem a pobreza como um problema de cada pobre ou ao favorecerem um sentimento de competição entre os assistidos na avaliação que fazem de quem é mais necessitado e de quem é menos necessitado” (id., ib.: 310).

---

<sup>71</sup> Como já dissemos, o Projecto local de Luta Contra a Pobreza “Terras de Coyra” tem desempenhado um importante papel na melhoria das condições habitacionais de diversas famílias, designadamente, através da colocação de telhados novos, de reparação e pintura de interiores, de construção de casas de banho, etc..

O trabalho social é, portanto, um campo sensível, pois situa-se frequentemente entre a possibilidade de “ajuda” e o constrangimento da “estigmatização”. Por um lado, a ajuda pode tornar-se uma forma de produção ou acentuação dos rótulos de alcoólico, toxicodependente, ex-presidiário, “beneficiário do rendimento mínimo”, “pobre”, “excluído”; por outro, a obtenção, por parte dos profissionais, de “provas” relativas à condição de pobreza de algumas famílias torna-se um requisito necessário à intervenção, designadamente quando o que está em causa é a resolução do problema da habitação, que é, neste concelho, um dos mais graves.

*“Há casos em que se tenta a integração das crianças na escola, tenta-se que a mãe seja encaminhada para consultas desta área ou daquela, tenta-se que o outro filho mais velho tenha acesso a esta ou àquela actividade, mas, no fundo, o problema da família não é só esse. Um dos grandes problemas acaba por ser o da habitação”.*

(Ent., Helena, técnica de serviço social do OUSAM, 2000)

*“Ela tem vergonha de mostrar a própria casa e, por outro lado, não quer que o marido saiba que lá entrámos. (...) Já falámos com ela, porque achamos que é importante ela mostrar a casa onde vive para que as pessoas tomem consciência de que é mesmo importante resolver a situação da família, da habitação”.*

(Ent. colectiva, Andreia, educadora social, e Sandra, educadora de infância, Projecto “Dar Laços... Desatar Nós...”, OUSAM, 2001)

A “pobreza” e a “exclusão social” tornaram-se, ao longo das duas últimas décadas, as principais referências da “questão social”. Porém, esta não é um fenómeno apenas das sociedades contemporâneas. A expressão “questão social” surge nos finais do século XIX, remetendo para o que se considerava na altura os disfuncionamentos da sociedade industrial nascente. Ela surge, de um modo explícito, a partir da tomada de consciência das condições de existência das populações que são ao mesmo tempo os agentes e as vítimas da revolução industrial. Embora a questão social já se colocasse antes nas sociedades pré-industriais da Europa Ocidental, em termos de políticas de luta contra a mendicidade e a vagabundagem, é com a emergência da sociedade industrial-salarial (Castel, 1995) que se dá conta de uma forma de miséria que

acompanha o desenvolvimento da riqueza e o progresso da civilização. As políticas sociais surgem, assim, associadas, neste período, às protecções sociais, isto é, à definição de direitos e garantias.

Até meados dos anos 70, o social é encarado como um modo de acção particular no seio da sociedade industrial-salarial, exprimindo simultaneamente a crença no progresso e a necessidade de reparar os estragos por ele cometidos. A partir de meados dos anos 70, num contexto ligado às transformações mais amplas da sociedade salarial e ao fim da visão optimista do progresso, emerge uma nova forma do social – a “nova pobreza”, nos anos 80, e a “exclusão social”, nos anos 90. Esta nova forma do social toma o lugar da “inadaptação” e do “handicap”, característicos dos períodos anteriores. Como assinala, metaforicamente, M. Autès (1999), se antes a acção social era a “ambulância” para os excluídos do crescimento, a partir dos anos 70/80 ela tornou-se o “carro dos bombeiros” para apagar os incêndios provocados pela lógica neoliberal que rompe com as regulações e as protecções do Estado social.

A partir do início dos anos 90, tudo se equaciona em torno da questão da “exclusão”. A preocupação com os “vagabundos”, que caracterizou a intervenção social no Antigo Regime, deu lugar, no século XIX, a uma preocupação com os “miseráveis” e, nos finais do século XX, a uma preocupação com os “excluídos” (Castel, 1995). Consequentemente, passou-se de uma análise global do sistema em termos de exploração e de desigualdades a uma abordagem focalizada nos segmentos mais vulneráveis da população. Como afirmam Boltanski e Chiapello (1999), nos discursos sobre a “exclusão social” tendem a desaparecer os traços positivos que um século de lutas operárias e de literatura revolucionária conferiram à figura do homem do povo – a coragem, a franqueza, a generosidade, a solidariedade – ficando agora a imagem social do “excluído”, caracterizada em termos de “sem”: sem palavra, sem domicílio, sem papéis, sem trabalho, sem direitos.

O aparecimento de uma “nova questão social” introduz mudanças nas formas de intervenção, quer em termos de objecto – o território mais que os indivíduos – quer em termos de estratégia – produzir a norma, através das “políticas de inserção”, mais do que gerir os desvios. As políticas públicas

deslocam-se do nível nacional para o nível local, considerando-se este, agora, o palco da acção social territorializada. O que é visado através das políticas e dos dispositivos territorializados é o retorno do social à sociedade civil, fazendo apelo a um espírito de concertação e parceria; à acção local e coordenada. As políticas e os dispositivos territorializados visam assim uma população específica, localizada, e põem em prática acções inter-institucionais e inter-profissionais, quer no plano nacional, quer no plano local.

A adopção desta lógica territorial deve-se ao relativo insucesso das políticas sectoriais tradicionais. Podemos definir, de acordo com M. Autés (1999), seis características principais das políticas sociais territorializadas: i) resultam de uma impulsão política, apoiando-se numa administração de missão, na acção interministerial e na pilotagem intersectorial; ii) têm um carácter facultativo, pois não são generalizadas nem se impõem ao conjunto das situações e do território, apelando antes ao envolvimento voluntarista dos actores locais e assumindo um carácter experimental; iii) são políticas de anúncio de objectivos e prioridades, de apelo à opinião pública e de procura de implicação e convicção, não estando apenas em causa novos meios de acção pública, mas essencialmente novos modos de legitimação; iv) a palavra mágica destas políticas é o partenariado, procurando combinar a lógica política de missão e a lógica técnica da gestão; v) têm lugar num contexto de transformação das relações entre o Estado e o local, verificando-se, no entanto, que o Estado descentraliza essencialmente a gestão, mas não as funções que asseguram a construção das políticas públicas; vi) são políticas territorializadas, o que significa que são pilotadas localmente, mas, sobretudo, que têm por objectivo o território.

Porém, este fenómeno da “territorialização” surge em simultâneo com a tendência já referida de “individualização” dos processos de intervenção social. O campo social parece encarar, hoje, os processos de mudança numa perspectiva meramente individual, no pressuposto de que é necessário mudar apenas os comportamentos dos indivíduos, esquecendo-se frequentemente que os problemas têm uma natureza societal e estrutural. Como argumenta R. Castel (1995) a “questão social” exprime hoje uma inquietude em relação à capacidade de manter a coesão de uma sociedade, perante a ameaça de

fractura. Isto porque embora a “questão social” se coloque explicitamente sobre as margens da vida social, ela “põe em questão” o conjunto da sociedade. Há, como diz este autor, um “efeito boomerang” (Castel, 1995: 21), através do qual os problemas postos pelas populações que encalham nas bermas de uma formação social fazem retorno para o seu centro.

Embora os problemas tenham uma dimensão societal e estrutural, as problemáticas da “inserção” e da “inclusão”, que ao longo dos últimos anos se tornaram dominantes no campo das políticas e do trabalho sociais, tendem a considerar os problemas num plano estritamente individual e “carenalista” e a desqualificar a análise dos mesmos em termos de desigualdades sociais. Como afirmam Canário, Alves e Rolo (2000), a perspectiva da “luta contra as desigualdades sociais” deu lugar à perspectiva da “luta contra a exclusão social”, mas enquanto que a “igualdade de oportunidades” se apresentava como uma finalidade de justiça social, a “luta contra a exclusão” apresenta-se com uma finalidade paliativa. Com efeito, na perspectiva da luta contra a exclusão os problemas tendem a ser encarados como problemas dos indivíduos e não como problemas da sociedade e, como tal, é reclamada a mudança dos hábitos e comportamentos dos indivíduos e não a mudança da sociedade no seu conjunto, isto é, das estruturas e instituições, de modo a tornarem-se também estas mais “inclusivas” e mais democráticas.

No contexto da “acção social territorializada”, os discursos dos trabalhadores sociais revelam uma maior orientação para os “indivíduos” do que para os “territórios”. E nesta lógica de individualização, as palavras de ordem são o “encaminhamento” e o “acompanhamento” e os objectivos são “organizar” a vida das famílias e “formar” os pais.

*“O meu trabalho é mais a nível de intervenção com as famílias. É um trabalho de acompanhamento”.*

(Ent., Helena, técnica de serviço social do OUSAM, 2000)

*“As acções/actividades do projecto (Dar Laços... Desatar Nós...) baseiam-se em visitas domiciliárias, acompanhamento familiar e o necessário trabalho em parceria.*

*Fazemos um acompanhamento das famílias e crianças ao nível da saúde, educação, acção social, planeamento familiar, habitação...*

*Em determinados casos existe também um acompanhamento psicológico (certas crianças e adultos).*

*Outra acção necessária é a avaliação do desenvolvimento da criança, fazendo a despistagem de atrasos e quando se justificar proceder a encaminhamentos para entidades especializadas.*

*Assim, acompanhamos certas crianças e sua família a determinadas consultas de especialidade (como seja consultas de desenvolvimento, terapia da fala entre outras (...)).*

*A estimulação da criança é realizada no local onde esta habitualmente se encontra, envolvendo a sua família.*

*Desenvolvemos acções de intervenção ao nível da organização doméstica, economia do lar e gestão de recursos (...).*

*Sensibilização e formação dos pais sobre questões da vida familiar e do desenvolvimento dos filhos (...).*

*Quando necessário são feitas acções de formação no seio familiar, nas áreas de planeamento familiar, preparação para o parto, cuidados básicos a ter com bebés, higiene e saúde...”.*

(Andreia, educadora social, e Sandra, educadora de infância, Comunicação apresentada ao Encontro de Projectos do Programa Ser Criança, Paredes de Coura, 10 e 11 de Janeiro de 2002)

Nas novas linguagens do “social”, embora tenham emergido outras noções, como a do “trabalho em parceria”, as reflexões sobre a sociedade, as desigualdades e injustiças sociais estão ausentes. Em contrapartida, abundam as descrições em torno de “casos” individualizados. Como nos foi dado observar, as reuniões da “Equipa Operacional” do Projecto “Dar Laços... Desatar Nós...”, da qual fazem parte, para além das profissionais do OUSAM, a psicóloga do Projecto “Terras de Coyra” e uma enfermeira do Centro de Saúde, são dedicadas essencialmente a conversas sobre estes “casos”, revelando não apenas a referida tendência de “controlo”, designadamente em torno do cumprimento do “acordo de inserção” do Rendimento Mínimo Garantido, como também a proximidade e a afectividade que os trabalhadores sociais revelam nos processos de intervenção.

*“A Elisabete.*

*Aquela dos caracolinhos?*

*É do RMG?*

*Sim.*

*Então vamo-los pôr finos*. (referência ao corte do RMG se o “acordo de inserção” não for cumprido)

*“A senhora onde fomos fazer aquela formaçõzinha?”*

*Sim, a do bebé*”.

*“O marido é aquele que a deixou e fugiu com outra?”*

*“A Bruna ainda está hospitalizada”.*

E as conversas continuam, nesta reunião, em torno de um álbum de fotografias que as duas profissionais que realizam o trabalho quotidiano no âmbito do Projecto “Dar Laços... Desatar Nós...” (a Andreia, educadora social, e a Sandra, educadora de infância) mostram aos restantes elementos da equipa.

*“Olha o (nome de um menino), que fofinho!”, “Que olhos!, é um espectáculo”.*

*“A (nome de uma menina) já foi baptizada”.*

*“Essa miúda é filha da (nome de uma Sra.) ou da (nome da outra Sra.)?”.*

*“Eles são tão lindos. Até dá pena olhar para eles”.*

*“O (nome de um menino) vai ter que ir lá muitas vezes. Ele não fala. Eu tenho que estabelecer com ele uma relação de confiança”.*

*“Tem estado com a (nome de uma menina)?*

*Estive a fazer-lhe relaxamento”.*

NC, Reunião da Equipa Operacional do Projecto “Dar Laços... Desatar Nós...”, 9 de Maio de 2001)

Trata-se de um trabalho orientado essencialmente para “casos” e “situações” individuais considerados “urgentes” e, como tal, fazendo apelo a um trabalho no “curto prazo”. Como diz a psicóloga da “equipa operacional”, o

profissional do “social” trabalha “em cima do acontecimento” “como um bombeiro”.

*“É um bocado fruto das solicitações que chegam e do professor que telefona e diz ‘este miúdo é urgente, gostava que viesse aqui. (...) Ir respondendo ao que é mais urgente; é nessa base que mais tem funcionado. Tem que ser com um bocado de criatividade, telefonar a ver o que há sobre isto, sempre um bocado em cima do acontecimento. É como um bombeiro”.*

(Ent., Lúcia, psicóloga, Projecto “Dar Laços... Desatar Nós...”, OUSAM, 2000)

O “mito educativo”, caracterizado pela intervenção de longo prazo, foi durante muito tempo um dos sustentáculos fundamentais da acção social (Ion, 2000). Hoje, no entanto, com o “fim do imaginário progressista”, que era alimentado pelo mito da escola, o mito educativo tem vindo a ser posto em questão. Jacques Ion argumenta que ele constituiu a mola escondida mas forte das práticas e das identidades dos trabalhadores sociais, mas, embora possa ter correspondido às características das clientelas dos anos de crescimento, ele torna-se inadaptado à gestão das populações visadas pelos dispositivos actuais, pois estas vivem numa sociedade cada vez mais fraccionada e em que muitas pessoas não têm esperança de sair da situação em que se encontram.

Com efeito, no período de crescimento económico o trabalho social tinha em vista a transformação das condutas e não se tratava apenas de ajudar as populações que tinham a cargo, mas de lhes ensinar a tornarem-se “autónomas”, a decidirem por elas próprias, a integrarem-se na sociedade. Esta era a esperança motora das ideologias profissionais numa sociedade de progresso. O trabalho social era considerado como um meio de reinserir na sociedade aqueles que momentaneamente dela se tinham afastado. Esta motivação educativa perdeu, no entanto, sentido num contexto de crise em que a visão de progresso foi anulada, em que o contexto ideológico e militante desapareceu, em que o modo de intervenção do social territorializado supõe outros modos de fazer, afastando qualquer visão de longo prazo. Agora o modo de intervenção é caracterizado pela urgência: o objectivo é gerir os excluídos, sem esperança. Para além disso, o próprio público do trabalho social mudou as suas exigências e expectativas em relação aos profissionais. Segundo Jacques Ion (2000), a observação mostra como, com a institucionalização do próprio

trabalho social, a clientela aceita cada vez menos entrar num processo pedagógico e, ao contrário, procura cada vez mais ajudas precisas (ajudas financeiras, estágios pré-profissionais, etc.).

Como este trabalho de “urgência”, de “curto prazo”, é incongruente com o objectivo da produção de mudanças profundas, pois estas são, no campo social, de “longo prazo”, isso leva a que os trabalhadores sociais desenvolvam a consciência de que têm que “valorizar os pequenos ganhos”, para não se sentirem “frustradas” no seu trabalho: “como técnicos, temos que gerir expectativas e saber lidar com algum grau de frustração” (Andreia, educadora social, e Sandra, educadora de infância, 2002)<sup>72</sup>. No entanto, um dos principais problemas que se colocam hoje aos trabalhadores sociais, de um modo geral, é o da própria continuidade dos “projectos” e da precaridade da sua situação profissional. Encontrando-se frequentemente em situação de “estágio profissional”, saltando “de estágio em estágio” e “de projecto em projecto”, o seu trabalho não tem garantias de continuidade. Tratando-se de “projectos locais” inseridos em “programas nacionais”, a continuidade dos primeiros passa a depender, em grande medida, da continuidade dos segundos.

*“O nosso trabalho... são coisas que só se vêem resultados a longo prazo, não é? E aquelas pequenas coisas que nós vemos e que dizemos assim ‘realmente aquilo mudou, melhorou’ é um pequeno nada que temos que valorizar, como técnicos, porque se não também nos sentimos um bocado frustradas. (...) Temos que nos agarrar a alguma coisa pequena para sentirmos que vale a pena, se não as pessoas começam a desinvestir”.*

(Ent. colectiva, Andreia, educadora social, e Sandra, educadora de infância, Projecto “Dar Laços... Desatar Nós...”, OUSAM, 2001)

*“É um bocado desmotivante pensar que quando eu dominar isto tudo, se calhar vou-me embora. (...) Acho que na área social devemos trabalhar a longo prazo”.*

(Ent., Lúcia, psicóloga, Projecto “Dar Laços... Desatar Nós...”, OUSAM, 2000)

---

<sup>72</sup> Comunicação apresentada por estas duas educadoras no já mencionado Encontro de Projectos do Programa Ser Criança, que teve lugar em Paredes de Coura, nos dias 10 e 11 de Janeiro de 2002, organizado pelo OUSAM.

*“Nesta abordagem comunitária, nós às vezes numa primeira visita não conseguimos muito; numa segunda já conseguimos um bocadinho mais; numa terceira mais ainda. As pessoas começam a ver que são os amigos que entram na casa delas, não são os intrusos, são pessoas amigas que os querem mesmo ajudar. E portanto com este trabalho de persuasão contínuo e permanente vamos conseguindo que a pessoa pense que nós estamos realmente interessados em ajudá-los. Se são situações pontuais em que a gente lá aparece uma vez, não dá confiança”.*

(Ent., Fernanda, enfermeira, Projecto “Dar Laços... Desatar Nós...”, OUSAM, 2000)

A continuidade do trabalho, no campo social, é fundamental, em primeiro lugar porque ele implica a criação de uma “relação empática” com as pessoas, de modo a obterem a sua “confiança”, o que constitui, na sua essência, um processo lento; em segundo lugar porque aos olhos dessas pessoas os trabalhadores sociais com quem interagem quotidianamente passam a constituir-se como portadores de “esperança”: um dos principais objectivos do trabalho social é “elevar a auto-estima”, pois as pessoas “não têm sonhos, não têm projectos de vida”.

*“Nós não podemos estar a dizer a uma mãe ou a uma família que assim está mal, que deveria ser de outra maneira. Eles diriam: ‘não, porque eu já criei os outros assim e vou continuar assim’. Então, como é que nós devemos fazer? Temos que dar a volta e valorizar os aspectos que... em vez de estar em casa todo o dia, sozinha, se a mandar para o Jardim tem esse benefício. Nunca podemos ir pela parte de desvalorizar”.*

(Ent. colectiva, Andreia, educadora social, e Sandra, educadora de infância, Projecto “Dar Laços... Desatar Nós...”, OUSAM, 2001)

*“Vamos fazer visitas domiciliárias em que se tenta fazer uma educação para a saúde relativamente a situações, dar conselhos, tentar que as pessoas também se aproximem mais do centro de Saúde, tentar uma relação até mais empática para que as pessoas nos recebam bem e que também aceitem bem a nossa presença e para sentirem também que com o nosso apoio podem mudar alguma coisa na vida delas. (...) É preciso que a gente lhes dê também um bocadinho de auto-estima. Elevar a auto-estima. E elas começam a sonhar um bocadinho mais, porque estas pessoas não têm*

*sonhos, não é. São pessoas que vivem o dia a dia e não se lembram do dia de amanhã. Não têm sonhos, não têm projectos de vida. E, portanto, é preciso a gente também tentar que elas construam um projecto de vida”.*

(Ent., Fernanda, enfermeira, Projecto “Dar Laços... Desatar Nós...”, OUSAM, 2000)

O “problema da auto-estima” é também o que mais preocupa a psicóloga que integra a “equipa operacional” do Projecto “Dar Laços... Desatar Nós...”. Sabendo da existência da psicóloga, as escolas e os professores remetem-lhe “casos” para consulta, mas frequentemente os “casos” que preocupam os professores referem-se a “dificuldades de aprendizagem”. Porém, como a prioridade que esta psicóloga definiu para o seu trabalho com as crianças é o problema da auto-estima, decidiu não abordar a questão “pelo lado escolar”, pois desse modo “só iria piorar, porque são maus alunos”: “o aluno não só é mau aluno como se vê mau em tudo, vê-se uma nulidade em tudo”.

*“Entrevistada: as escolas sabem que há uma psicóloga, que é gratuito, que podem mandar, telefonam. O tipo de selecção que eu tenho feito são sobretudo crianças e nestas como prioritário as crianças vítimas de maus tratos, de trabalho infantil. O que eu digo aos professores é assim: ‘alunos com dificuldades de aprendizagem apenas procurem outros recursos, professores de apoio, etc.’”*

Entrevistador: *os professores, quando fazem o pedido, é a pensar resolver o problema da escola?*

Entrevistada: *é natural, porque é o que eles apanham. Eles muitas vezes não vêem o outro lado da questão. Por exemplo, eu neste momento estou a trabalhar com muitos miúdos o problema da auto-estima, porque estão a aparecer muitos miúdos com a auto-estima a zero. E eu não vou pelo lado escolar, até porque isso só iria piorar, porque são maus alunos e se eu começo a pressionar o lado escolar, onde eles são maus, então é que a auto-estima descia (...) Depois, ao avaliar é que se vê que o aluno não só é mau aluno como se vê mau em tudo, vê-se uma nulidade em tudo, como mau filho, etc. A nível da identidade está tudo mal e aí a escola passa um bocado... às vezes a gente sente que os professores fazem uma certa pressão, o que eu percebo, e centram-se mais no passar, nas negativas, mas*

*para mim o básico, básico, é que as crianças estejam saudáveis, felizes, se possível”.*

(Ent., Lúcia, psicóloga, Projecto “Dar Laços... Desatar Nós...”, OUSAM, 2000)

Fruto destas características, a continuidade do trabalho é essencial porque ele é gerador de esperança. Os trabalhadores sociais constituem-se, frequentemente, como profissionais da “esperança” devido à sua condição de “especialistas da escuta e da palavra” (Ion, 2000: 121). São como que representantes, ou “porta-vozes”, de populações específicas, situando-se, assim, num terreno político e ético. As suas actividades situam-se no registo do dizer e da palavra: “a engenharia social apoia-se em protocolos tecnológicos, mas o trabalho social narra-se” (Autés, 1999: 250). Ora, após um determinado projecto ter contribuído para a melhoria da auto-estima, de ter criado confiança, expectativas, sonhos, o seu fim pode revelar-se extremamente penalizador para as pessoas envolvidas. Como frequentemente a intervenção social se caracteriza não pela dimensão material, mas pela dimensão relacional, o fim de um projecto pode levar a que os progressos conseguidos tenham um retorno não apenas para o nível em que as pessoas se encontravam inicialmente, como, pior ainda, à acentuação do sentimento de abandono e de “exclusão”.

Portanto, uma das questões que se coloca com maior acuidade no actual período, marcado pelo incremento de uma “lógica de programa” no campo da acção social, é a da continuidade dos projectos. O Estado parece adoptar, nos anos 90, como modalidade de acção pública, uma lógica de intervenção territorializada militante vinda das décadas anteriores. Porém, a questão que se coloca hoje é a de saber se o processo que recebeu um impulso do centro, através de “programas” de política social, é capaz de adquirir a sua própria dinâmica local de continuidade. Esta continuidade exige a criação de uma base local de sustentação, o que faz apelo a processos participativos e comprometidos. Todavia, à luz de uma “lógica de programa”, os projectos de intervenção social – ditos locais e, frequentemente, de investigação-acção – inserem-se em programas nacionais e são construídos, em grande medida, através do mero preenchimento de “formulários”.

Surge, assim, uma tendência de racionalização e “enquadramento”, ditada pelas normas de “Programas”, “Comissões” e “Grupos de Trabalho” criados por “decreto” e gera-se, em consequência, uma tendência para os projectos (re)produzirem linguagens e práticas uniformes. Por exemplo, o uso das noções de “risco”, “população alvo”, “grupo alvo”, muito ouvidas em encontros de projectos de intervenção social, como aliás aconteceu no já referido Encontro de Projectos do Programa Ser Criança, realizado em Paredes de Coura, nos dias 10 e 11 de Janeiro de 2002, revelam uma maior subordinação a lógicas instrumentais do que a lógicas de “empowerment”. Para além disso, surgem, também, neste contexto, maiores preocupações com os aspectos da “organização” e da “gestão” em detrimento do trabalho de terreno. O seguinte excerto de um artigo de António Cardoso Ferreira, que, lembre-se, foi um dos “animadores” do projecto OUSAM, em Paredes de Coura, na década de 80, refere-se, por exemplo, às “parcerias” que hoje “proliferam por decreto” e às suas consequências ao nível do trabalho no terreno:

*“Aquilo que ao longe nos pode parecer um conjunto de representantes de diferentes sectores de mãos dadas entre si, pode corresponder, quando se olha de mais perto, a uma série de pessoas algemadas umas às outras e acorrentadas a um sistema que não lhes permite tomar iniciativas para além do que está estipulado para os ‘utentes normais’ (cumpridores das normas). (...) Se as parcerias proliferarem por decreto em diferentes ministérios, criando-se múltiplos grupos de trabalho ao nível local, sem qualquer integração entre si, corre-se ainda o risco caricato de vários daqueles que antes se empenhavam em trabalho no terreno passarem a ocupar quase todo o seu tempo saltando de reunião em reunião, com muitas caras comuns mas temas diferentes, cada vez mais indisponíveis para o trabalho no terreno em que estavam envolvidos”.*

(António Ferreira, 1998: 198)<sup>73</sup>.

Por exemplo, os técnicos de serviço social mais experientes têm-se visto confrontados com um acréscimo de trabalho administrativo, de gabinete,

---

<sup>73</sup> Excerto de uma intervenção intitulada “Exclusão social, desenvolvimento e cidadania escrevem-se de maneira diferente consoante a vida das pessoas e comunidade que têm por dentro”, no Colóquio promovido pelo Presidente da República durante a Jornada da Interioridade (in Perspectivas de Desenvolvimento do Interior. Lisboa: INCM).

ficando o trabalho de terreno entregue aos profissionais mais jovens, que estão a iniciar a sua actividade profissional e se encontram frequentemente em situação de estágio.

*“Em termos de terreno, o tipo de trabalho que eu fazia no OUSAM era muito de acompanhamento das famílias. Aqui (nos serviços da Segurança Social) faço um grande esforço para poder fazer esse acompanhamento, mas é evidente que num universo de trezentos e tal agregados de Rendimento Mínimo, outro tanto de acção social, é complicado, é quase impossível fazer esse acompanhamento, até porque existem os programas de inserção e nós sentimos dificuldade. Daí o contributo tão importante que as colegas (técnicas de serviço social) do Projecto “Terras de Coyra” e do OUSAM dão no sentido de acompanhar as famílias”.*

(Ent., Margarida, técnica de serviço social da Segurança Social, 2001)

No referido “Encontro de Projectos do Programa Ser Criança”, que o OUSAM organizou em Janeiro de 2002, no qual participaram seis projectos de diversas localidades do norte do país, esta situação tornou-se clara. Os profissionais presentes, envolvidos em diversos projectos, eram jovens sociólogos, psicólogos, assistentes sociais, educadores sociais, etc., revelando um efeito paradoxal da “lógica de programa” que tem vindo a instalar-se: os trabalhadores sociais mais experientes tornam-se “gestores de programas” e o trabalho de terreno, que é o mais complexo e sensível, é realizado pelos mais jovens e sem experiência. No entanto, esta situação parece ser encarada como natural, sendo inclusivamente reconhecido um estatuto mais elevado a quem realiza um trabalho mais afastado do terreno.

Desde 1998 que o OUSAM tem no terreno projectos integrados no Programa “Ser Criança”: primeiro foi o Projecto “CresSer” e actualmente é o Projecto “Dar Laços... Desatar nós...”. O Programa “Ser Criança”, de iniciativa e âmbito nacionais, foi criado em 1995, no âmbito do então designado Ministério da Solidariedade e Segurança Social, e foi posto em prática desde 1996 através de projectos de carácter experimental e localizado<sup>74</sup>. Este Programa surge, tal

---

<sup>74</sup> O Programa “Ser Criança” é criado através do Despacho nº 26/MSSS/95. Em 1999, através do Despacho nº 3664/99, o Ministério da tutela, então designado Ministério do Trabalho e da Solidariedade, determina a passagem da responsabilidade da gestão do Programa da Direcção-Geral da Acção Social para o Instituto para o Desenvolvimento Social (IDS).

como outros, num período de incremento da intervenção do Estado no âmbito das políticas sociais. São exemplos a criação do Programa do Rendimento Mínimo Garantido (RMG) e a expansão do Programa de Luta Contra Pobreza.

Quanto ao Programa “Ser Criança” ele é criado “para o apoio a projectos especiais destinados a crianças carenciadas, incluindo os referentes à recuperação e educação especial das crianças com deficiência” (Despacho nº 26/MSSS/95). Segundo o “Regulamento de Execução”, “este Programa tem âmbito nacional e visa, numa perspectiva de prevenção e actuação precoce, a integração familiar e sócio-educativa de crianças em risco de exclusão social e familiar, promovendo condições para o seu desenvolvimento pleno e para o exercício do seu papel na sociedade”. O Regulamento define ainda que o desenvolvimento do Programa se concretiza “através de projectos especiais de incidência comunitária, que actuem preventivamente sobre factores de risco social e/ou deficiência evitando o seu surgimento, agravamento e consequências”.

Tal como outros programas de política social, as normas do Programa “Ser Criança” determinam que os projectos tenham um “Conselho de Parceiros”. O Projecto “Dar Laços... Desatar nós...”, que está em curso desde o ano 2000, tem como “parceiros” o Centro de Saúde local, o Projecto de Luta Contra a pobreza “Terras de Coyra”, a Comissão Local de Acompanhamento do Rendimento Mínimo Garantido (RMG) e a Comissão de Protecção de Crianças e Jovens em Risco. O conjunto destas entidades constitui o designado “Conselho de Parceiros” do Projecto. Quanto à “Equipa Operacional” ela é composta por cinco elementos “internos” ao OUSAM – uma educadora de infância, uma educadora social, uma técnica de serviço social, uma auxiliar de acção educativa e a educadora de infância que desempenha funções de coordenação na instituição – e ainda por dois elementos “externos”, ligados ao Conselho de Parceiros: uma enfermeira do Centro de Saúde, com especialização em Saúde na Comunidade, e uma psicóloga do Projecto “Terras de Coyra”, com especialização em Justiça e Reinserção Social. As reuniões desta “equipa operacional” são frequentes, mas o trabalho mais sistemático do terreno é realizado sobretudo pela educadora de infância, a Sandra, e pela educadora social, a Andreia, que são, internamente, as pessoas mais ligadas

ao desenvolvimento do Projecto. Quando estas verificam que há necessidade de envolverem os restantes membros da equipa no próprio trabalho de terreno, nomeadamente a técnica de serviço social do OUSAM e a enfermeira e a psicóloga, estabelecem contactos com as mesmas fazendo frequentemente visitas domiciliárias em conjunto.

De acordo com o documento de candidatura do Projecto “Dar Laços... Desatar Nós...” ao Programa “Ser Criança”, ele surgiu porque o OUSAM foi tomando progressivo conhecimento de várias famílias com crianças dos 0 aos 3 anos em “situação de risco” que “não eram devidamente acompanhadas”. Como o jardim de infância já acolhe as crianças a partir dos 3 anos, este Projecto veio assim complementar o âmbito de intervenção da instituição na área social, passando a “acompanhar”, também, crianças dos 0 aos 3 anos e respectivas famílias. O Projecto assume como objectivo principal “criar uma rede/estrutura de apoio à família com crianças em risco, numa perspectiva de intervenção precoce”. O levantamento das “situações de risco” foi feito em conjunto com outras entidades locais, nomeadamente, a Comissão Local de Acompanhamento do Rendimento Mínimo Garantido, a Comissão de Protecção de Crianças e Jovens em Risco, o Projecto “Terras de Coyra” e o Centro de Saúde, com a finalidade de “sinalizar” a “população alvo” do Projecto.

*“Através da experiência diária do OUSAM, na actividade educativa com crianças em idade pré-escolar sentiu-se a necessidade de criar uma estrutura de apoio a famílias/crianças no âmbito da intervenção precoce. O OUSAM foi tomando progressivo conhecimento de várias famílias com crianças dos 0 aos 3 anos em situação de risco que não eram devidamente acompanhadas. Assim, foi elaborado um levantamento junto das famílias, em conjunto com a Comissão Local de Acompanhamento do Rendimento Mínimo Garantido, Comissão de Protecção de Crianças e Jovens em Risco, Projecto “Terras de Coyra” e Centro de Saúde, com a finalidade de sinalizar a população alvo abrangida no projecto”.*

(Doc. Candidatura do Projecto “Dar Laços... Desatar Nós...” ao Programa Ser Criança, 2000)

Em conformidade com os “items” contidos no “formulário” de candidatura, foram assinaladas diversas “problemáticas de intervenção”.

Relativamente às “problemáticas de intervenção” com “crianças”, foram assinaladas a “negligência familiar”, a “deficiência mental”, o “consumo de álcool” e o “atraso no desenvolvimento”. Ao nível das “problemáticas de intervenção” com “famílias”, foram apontadas a “ausência de planeamento familiar”, a “negligência familiar”, as “famílias numerosas”, a “desestruturação familiar”, a “violência doméstica”, a “pobreza”, o “desemprego/emprego precário”, o “défice de competências pessoais, parentais e sociais”, a “má nutrição”, a “deficiência mental”, o “consumo de álcool”, a “marginalização social”. É, portanto, nesta lógica de “enquadramento por formulário” que as linguagens da acção social tendem a uniformizar-se e a descontextualizar-se, revelando, em grande medida, uma subordinação a uma perspectiva “carenalista” e, até, preconceituosa e moralista. A definição das “problemáticas de intervenção” é feita a partir de uma lista que enumera um conjunto de “carências”, “défices” e outras situações, como “famílias numerosas” e “desestruturação familiar”, que são definidas como “problemas” a partir de um juízo moralista sobre o que é considerado uma família “normal”.

Quando a Sandra e a Andreia – a educadora de infância e a educadora social ligadas ao Projecto “Dar Laços...Desatar Nós...” – circulam pelas diversas localidades do concelho elas não são, no entanto, identificadas nem com o Programa “Ser Criança” ou com o Projecto “Dar Laços... Desatar Nós...”, nem como educadora de infância e educadora social. Elas são identificadas como “assistência”: as “meninas da assistência” (NC, 9 de Maio de 2001). Tal identificação com a “assistência” acontece não apenas porque elas fazem frequentemente visitas domiciliárias com outras profissionais conotadas com a “assistência”, designadamente com as técnicas de serviço social da própria instituição, da Segurança Social e do Projecto “Terras de Coyra”, mas também porque se propõem, através de uma acção de intermediação, alertar e envolver as diversas entidades e instituições quando o problema ultrapassa as suas possibilidades: “somos um bocado intermediários, um elo de ligação” (Ent. colectiva, Sandra e Andreia, 2001). Para além disso, fazem questão, sobretudo nos primeiros contactos com as famílias, de irem acompanhadas com as técnicas de serviço social do próprio OUSAM ou da Segurança Social ou ainda

da enfermeira do Centro de Saúde, para beneficiarem da sua legitimidade profissional e institucional.

*“Nos primeiros contactos não poderíamos ir só eu e a Andreia, não é?, então tentámos arranjar uma pessoa que fosse uma forma de entrar na família. E foi a Helena (técnica de serviço social do OUSAM), porque eram famílias que já tinham algum contacto com o OUSAM. Noutros foi a Margarida (técnica de serviço social da Segurança Social). Noutros foi a enfermeira Fernanda (do Centro de Saúde). Sempre que a enfermeira Fernanda está disponível e nós julgamos que é importante, ela vai connosco”.*

(Ent. colectiva, Sandra, educadora de infância, e Andreia, educadora social, 2001)

Este trabalho de “mediação” acontece, por exemplo, com a Segurança Social, quando há situações que envolvem beneficiários do Rendimento Mínimo Garantido, ou com o Projecto “Terras de Coyra”, quando o problema concerne à habitação, ou ainda com o Centro de Saúde, quando os problemas dizem respeito à área da saúde. Mas, como explicam, o próprio OUSAM já é reconhecido, também, como “assistência”, porque as pessoas já sabem que a instituição “trabalha com os pobres” e que possui outras “valências” para além do trabalho com crianças.

*“Entrevistadas: é assim: quando falamos da questão da habitação, que envolve, por exemplo, o Projecto de Luta contra a Pobreza e nos referimos, se calhar, à Dra. Orlanda (técnica de serviço social do Projecto ‘Terras de Coyra’) ou à Eduarda (educadora social do Projecto ‘Terras de Coyra’) e, agora que apareceu o Rendimento Mínimo e outras coisas ligadas à Segurança Social, também conhecem a técnica de Serviço Social, que é a Dra. Margarida... Quando nós falamos em algum destes nomes as pessoas ligam tudo.*

Entrevistador: *mas as pessoas sabem que vocês são do OUSAM?*

Entrevistadas: *o OUSAM também é assistência, trabalha com os pobres. A ideia geral é de que o OUSAM trabalha com crianças. Agora, já há outras pessoas que sabem que nós temos uma técnica de serviço social, que faz apoio domiciliário, que trabalha com os idosos dos centros sociais, que quando surge algum problema com algum menino do Jardim e que é*

*necessário a ligação com a família a técnica de serviço social está cá para isso. Portanto, há pessoas que já sabem as valências que o OUSAM tem. Sabem perfeitamente que nós somos do OUSAM, mas sabem que o OUSAM está muito ligado à Segurança Social, ao Projecto ‘Terras de Coyra’”.*

(Ent. colectiva, Sandra, educadora de infância, e Andreia, educadora social, 2001).

O OUSAM revela, assim, as potencialidades da integração e coordenação de serviços, quer através da sua acção directa com as crianças e as famílias, quer através da articulação com outros serviços e instituições locais. Em grande medida, esta cultura de “integração” é herdeira da tradição do OUSAM enquanto projecto de animação comunitária. Se bem que algumas das características do OUSAM se tenham transformado ao longo dos anos, parece existir ainda hoje no concelho uma cultura de colaboração e de solidariedade, que é assinalada quer pelos profissionais que lá trabalham ou trabalharam – como é o caso da técnica de serviço social da Segurança Social, que trabalhou no OUSAM entre 1994 e 1998 – quer pelos que chegam pela primeira vez a este local, como é o caso da psicóloga do Projecto “Terras de Coyra” e da enfermeira do Centro de Saúde.

*“Desde que trabalho em Coura, e pelo contacto com outras pessoas que já cá estiveram, o trabalho em parceria não é algo deste momento, destas novas medidas; já vem sendo um hábito, em Paredes de Coura, o trabalho em parceria. (...) Há concelhos onde é difícil trabalhar em parceria. Eu penso que talvez pelo facto de Paredes de Coura estar um tanto ou quanto isolado, entre aspas, dos outros, as pessoas que cá estão têm mesmo de se organizar, sentem essa necessidade de trabalhar em conjunto para uma só causa, no caso do Rendimento Mínimo, da Comissão de Menores. Isto é agora, neste momento, mas antes isto acontecia, porque o Centro de Saúde desenvolvia um projecto e então pedia a colaboração do OUSAM, pedia à Câmara Municipal, e as pessoas participavam. (...). Quando cheguei a Coura isto já acontecia e o OUSAM é um exemplo disso; nasceu precisamente de um trabalho de conjugação de esforços entre vários serviços e até entre vários técnicos. (...) Havia uma filosofia de equipa, uma responsabilização pelas diferentes áreas”.*

(Ent., Margarida, técnica de serviço social da Segurança Social, 2001)

*“Eu acho que aqui há muita solidariedade. Eu via, por exemplo, no meu estágio em (...), que havia elementos de instituições que não se davam e, portanto, não articulavam, não faziam trabalho. Aqui ainda não vi uma situação dessas, acho que há uma cultura de solidariedade”.*

(Ent., Lúcia, psicóloga, 2001)

*“Algo que fez a diferença no meu trabalho aqui foi o facto de haver uma abertura muito grande de todas as entidades e de todas as instituições, um trabalhar em conjunto, sempre (...). Eu vim de (...), onde havia muitos problemas, essencialmente políticos que, no fundo, afastavam as instituições. Não se conseguia fazer articulação nenhuma. Era toda a gente voltada de costas umas para as outras. E neste trabalho comunitário, e eu especialmente que sou enfermeira, precisamos mesmo do apoio de todas as instituições”.*

(Ent., Fernanda, enfermeira, 2001)

Embora não possamos afirmar que estas particularidades sejam fruto da intervenção do OUSAM ao longo de duas décadas, pois a própria interioridade do concelho e as suas tradições de vida comunitária constituem importantes factores, podemos pelo menos pensar que o trabalho desenvolvido pelo OUSAM com as comunidades e as instituições terá contribuído de um modo relevante para a criação de uma “cultura” de solidariedade, de parceria e de desenvolvimento local.

*“É de referir que em Paredes de Coura se tem vindo a manifestar um significativo trabalho de parceria, conjugando esforços, recursos e entidades, no sentido de promover condições favoráveis ao desenvolvimento local”.*

(Andreia e Sandra, Comunicação apresentada ao Encontro de Projectos do Programa Ser Criança, Paredes de Coura, 10 e 11 de Janeiro de 2002)

Em suma, desde os anos 80 que o OUSAM se constituiu como uma das mais reconhecidas experiências, no nosso país, no âmbito da animação comunitária e do desenvolvimento local. Ainda recentemente este reconhecimento foi manifestado publicamente por Roque Amaro – economista e professor do ISCTE que se tem dedicado às questões do Desenvolvimento

Local – aquando da sua participação, em Paredes de Coura, no já referido Encontro de Projectos do Programa Ser Criança. Este reconhecimento foi feito, também, recentemente, através da inclusão de testemunhos sobre o OUSAM, numa colectânea que divulga diversas experiências de animação comunitária, que emergiram, no nosso país, sobretudo durante as décadas de 70 e 80. (Gomes, 2000). A referida cultura de solidariedade e de desenvolvimento local não se verifica apenas ao nível das práticas profissionais, mas sobretudo ao nível da opção da instituição de continuar a trabalhar com as populações mais dispersas e isoladas do concelho. Fruto de um trabalho itinerante e integrado de contacto directo e diário com estes locais e populações, o OUSAM exerce um papel vigilante e interventivo, no seio das comunidades “interiores” mais esquecidas do concelho, no sentido da promoção da igualdade de oportunidades sociais e educativas.



## CAPÍTULO IV

### A ESCOLA RURAL E AS DINÂMICAS DE REORDENAMENTO DA REDE ESCOLAR

#### 1. No princípio era a “EBI”: o Projecto da Escola Básica Integrada

Já dissemos que o OUSAM comemorou, em Abril do ano 2000, 15 anos de vida. Curiosamente, no mesmo dia em que foi celebrado o aniversário, um canal de televisão, a SIC, abordou, no Jornal da Noite, o tema da desertificação do interior, apresentando o exemplo de Paredes de Coura. Mas a notícia não era sobre o OUSAM. O que estava em causa era a diminuição do número de alunos no concelho e uma decisão, tomada pela autarquia e anunciada por um vereador da Câmara Municipal em entrevista ao referido programa, de encerrar todas as escolas do 1º ciclo do ensino básico em funcionamento nas diversas freguesias do concelho e de concentrar todos os alunos num único edifício escolar a construir na Vila. O assunto já ocupara antes as primeiras páginas de diversos jornais, como o “Comércio do Porto”, o “Região do Minho”, “O Coura”, entre outros. Na sua edição de 12 de Janeiro, o “Comércio do Porto” fez manchete sobre o assunto, com o título “Todas as escolas primárias do concelho de Paredes de Coura encerram por falta de alunos”.

*“As 26 escolas primárias de Paredes de Coura vão ser encerradas e substituídas por uma só. O novo edifício vai ser construído de raiz na sede do concelho e deverá entrar em funcionamento em 2001. A ideia agrada aos professores. (primeira página).*

*(...)*

*A novidade foi avançada ontem pelo vereador do pelouro da educação da Câmara Municipal de Paredes de Coura, Alberto Esteves. Em declarações à agência Lusa, o vereador justificou a medida com a diminuição constante do número de alunos. ‘Actualmente há no concelho 378 alunos no 1º ciclo do ensino básico, mas no próximo ano lectivo vão sair os 110 que frequentam a 4ª classe e só cerca de 50 vão entrar para a 1ª classe, pelo que nem sequer com 320 alunos vamos poder contar’, referiu”.*

*(O Comércio do Porto, 12 de Janeiro de 2000, p. 9)*

A recente decisão autárquica insere-se numa dinâmica de “reordenamento da rede escolar” que está em curso, neste concelho, desde o início da década de 90. Embora não seja possível assinalar, de um modo simples e linear, o início de uma dinâmica social, pois nela participam processos complexos e factores diversos, designadamente, as vertentes sincrónica e diacrónica, a acção individual e colectiva, a dimensão estrutural e das interações quotidianas, os domínios da decisão local e das políticas do Estado, os planos material e simbólico, consideraremos os acontecimentos locais de 1993-1994, que analisaremos nesta secção, como o início desta dinâmica local desencadeada em torno da “rede escolar” e que conduziu à aludida decisão da autarquia.

Esta dinâmica local de reordenamento da rede escolar começou com uma proposta de criação da Escola Básica Integrada (EBI)<sup>75</sup> no concelho e, embora esta não tenha chegado nunca a ser materialmente criada, o processo desencadeado em torno da mesma tem alimentado, até hoje, sobretudo junto de autarcas e professores, a ideia de “concentração”. Actualmente, muitos professores e outros actores locais referem-se à escola que irá concentrar na Vila todos os alunos do 1º ciclo do ensino básico do concelho, como a “concentração” ou a “nova escola”, mas temos ouvido também várias pessoas chamar-lhe “EBI” ou “escola integrada”, revelando reminiscências do Projecto inicial da Escola Básica Integrada.

Em 1993, o Monteiro – que, como vimos no capítulo anterior, esteve desde o início e continua hoje ligado ao OUSAM como presidente da direcção – concluiu um Curso de Estudos Superiores Especializados (CESE) em Educação Infantil e Básica, no ramo de Educação Comunitária, na Universidade do Minho, tendo elaborado um Projecto, na parte final do curso,

---

<sup>75</sup> Do ponto de vista legal, as primeiras Escolas Básicas Integradas (EBI's) foram criadas, a nível nacional, pelo Despacho Conjunto 19/SERE/SEAM/90, de 6 de Março. Este despacho determinava que cada Direcção Regional promovesse “em regime de experiência pedagógica, a criação, para o ano lectivo de 1990/91, de uma escola básica de nove anos, a nível de sede de concelho”. Um ano após, o Despacho 33/ME/91, de 26 de Março, veio afirmar, em reforço da EBI, que “na nova organização da rede escolar e nas novas construções escolares a tipologia que deve ser privilegiada e promovida é aquela que corresponde à organização do ensino de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, a saber, a escola básica de 1º, 2º e 3º ciclos com jardins de infância, à qual se poderá chamar escola básica integrada”.

sobre a Escola Básica Integrada, ao qual deu o título “Escola Básica Integrada: uma alternativa educativa para Paredes de Coura” (Monteiro, 1993). Na altura, a ideia da “EBI” exercia um enorme fascínio, a nível nacional, sobre muitos professores, investigadores, autarcas, membros do Governo e da Administração ligados à Educação, na medida em que era apresentada como uma solução congruente com o princípio da “unidade global do ensino básico” definido pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) de 1986. O Projecto elaborado pelo Monteiro tinha, pois, em vista contribuir para a resolução de um “problema” local, decorrente, como afirma, da “diminuição da população escolar”, da “dispersão” e do “isolamento” das escolas, mas foi elaborado num contexto em que se reacendia, a nível nacional, o debate em torno do “reordenamento da rede escolar” e em que a Escola Básica Integrada era apresentada como “a solução”. Analisaremos primeiro este contexto mais amplo e retomaremos mais adiante o debate à escala local.

No período em que decorreu o referido Curso – entre 1991 e 1993 – o debate sobre a “rede escolar” acentuou-se, a nível nacional, tendo para tal contribuído a publicação de legislação sobre o assunto, designadamente, em 1991, sobre o então designado “novo modelo” de gestão das escolas<sup>76</sup>, que apontava para a criação de “áreas escolares” através do agrupamento de estabelecimentos do 1º ciclo do ensino básico e da educação pré-escolar, e em 1990 e 1991, criando e consagrando a Escola Básica Integrada como a “tipologia que deve ser privilegiada e promovida”<sup>77</sup>. Esta “tipologia” da EBI era vista por muitos, na altura, como uma forma de concretização dos princípios de “articulação”, “sequencialidade” e “unidade global do ensino básico”, formulados pela Lei de Bases do Sistema Educativo<sup>78</sup>, e como uma solução, quer para o problema da compartimentação e descontinuidade dos três ciclos do ensino básico, quer para o problema da dispersão, da pequena dimensão e

---

<sup>76</sup> Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio (Regime Jurídico de Direcção, Administração e Gestão das Escolas Básicas e Secundárias).

<sup>77</sup> Despacho 33/ME/91, de 26 de Março.

<sup>78</sup> Esta Lei declara, no art.º 8.º, n.º 2, o seguinte: “A articulação entre os ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico”.

do isolamento dos estabelecimentos de ensino do 1º ciclo (Ministério da Educação, 1993; Pires, 1993; Torrão, 1993).

Quer o “modelo” de gestão das escolas (Dec.-Lei n.º 172/91), quer o “modelo” das EBI’s foram postos em prática em regime experimental e, embora tenham envolvido um número limitado de escolas, alimentaram diversas expectativas e debates, tendo mesmo dado origem a trabalhos de investigação de âmbito de Mestrado e Doutoramento. Um investigador que se destacou no debate gerado em torno da experiência das EBI’s foi Eurico Lemos Pires, que via nelas as condições organizacionais para a sua configuração como “centros locais de educação básica” (Pires, 1993). Os defensores desta “tipologia” consideravam a possibilidade de existirem diversas modalidades organizacionais, implicando umas o funcionamento dos três ciclos do ensino básico, e em alguns casos a educação pré-escolar, no mesmo espaço físico, tendo como consequência o encerramento de escolas do 1º ciclo e de jardins de infância de uma determinada área geográfica, e outras o funcionamento, numa mesma unidade organizacional, de estabelecimentos de diferentes níveis de ensino, mantendo a sua disseminação geográfica (Torrão, 1993).

Em grande medida, o debate em torno do reordenamento da rede escolar já se desenvolvia, na altura, em torno da ideia de “associação de escolas”, considerando uns, no entanto, que essa associação deveria ser voluntária e outros que ela deveria ser obrigatória. Por exemplo, enquanto que o Conselho Nacional de Educação publicava, em 1990, um conjunto de “pareceres e recomendações” defendendo a “associação voluntária de centros educativos, tendo em vista o prosseguimento de acções, actividades ou projectos de interesse comum que lhe permitam encontrar melhores soluções pedagógicas, administrativas e financeiras” (p. 556), um dos principais defensores das EBI’s declarava que “no caso da escola básica de nove anos, o território educativo não se institui por associação livre”, pois “a necessidade imperiosa de reformular a rede escolar (...) não se compadece com a livre associação de escolas” (Torrão, 1993: 78-79)

Este debate reacendeu-se, como dissemos, no início da década de 90, mas ele já vinha de trás, designadamente a partir da LBSE de 1986. No que concerne ao actualmente designado 1º ciclo do ensino básico, ele reacendeu-

se sobretudo a partir da publicação de um diploma legal, em 1988, que determinava a extinção das escolas do ensino primário com menos de 10 alunos<sup>79</sup> e de outro, também de 1988, que apontava para diversas modalidades de reordenamento da rede escolar, nomeadamente, através da “integração vertical de vários ciclos na mesma escola”, do “agrupamento horizontal de escolas do mesmo ciclo” ou da “combinação dos dois modelos”. Este segundo diploma legal tinha em vista proceder à “reconversão gradual” das “escolas primárias de um lugar”, através da criação de “centros escolares de dimensão pedagógica adequada”<sup>80</sup>. Com a publicação da LBSE e do consequente alargamento da escolaridade básica obrigatória para nove anos, o debate adquiriu novos contornos, verificando-se, a partir de então, uma tendência para se pensar que, para além do argumento do “isolamento” das escolas do 1º ciclo – que nunca deixou de estar presente até hoje – era necessário promover a “unidade do ensino básico”, através de uma maior articulação e sequencialidade entre os ciclos (Ferreira, 1994). Consequentemente, a partir do final da década de 80, princípio de 90, este debate intensificou-se na agenda da reforma educativa, quer em termos estritamente relacionados com a rede escolar, quer em termos das políticas de autonomia e gestão das escolas<sup>81</sup>, pois mesmo estas tiveram sempre subjacentes preocupações de reordenamento da rede escolar, determinando primeiro a criação de “áreas escolares” (Decreto-Lei nº 172/91) e, mais recentemente, a criação de “agrupamentos de escolas” (Decreto-Lei nº 115-A/98).

Para além dos normativos legais, muitos trabalhos e projectos haveria a destacar, mas, não sendo esse o objectivo deste estudo, salientaremos apenas dois projectos que se constituíram como movimentos de âmbito nacional e que influenciaram fortemente o debate em torno deste tema: o projecto das “Escolas Básicas Integradas” (EBI’s), que teve grande fôlego na primeira metade da década de 90, mas que entretanto esmoreceu, e o Projecto das “Escolas Isoladas”, do Instituto das Comunidades Educativas (ICE), que se

---

<sup>79</sup> Decreto-Lei nº 35/88, de 4 de Fevereiro

<sup>80</sup> Despacho Conjunto 28/SERE/SEAM/88, de 30 de Junho.

<sup>81</sup> Ver Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro, Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio, Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, entre outros.

mantém ainda hoje activo com a designação de “Projecto das Escolas Rurais”. Ao longo dos anos 90, estes dois projectos defenderam perspectivas bastante diferentes em relação às referidas tendências de “reordenamento da rede escolar”. O projecto das EBI’s tinha como principal objectivo promover a criação de escolas que integrassem os três ciclos do ensino básico, considerando que se tratava de uma resposta congruente com os princípios definidos pela LBSE, mas o “projecto” rapidamente foi considerado como “modelo”, passível, como tal, de ser generalizado a todo o país, como solução para o reordenamento da rede escolar.

*“A experiência que hoje aqui nos traz para análise e início de algum debate, foi observada, convivida e escalpelizada. De objecto se passou ao projecto. E este configura, hoje, uma concepção de escola básica integrada mais alargada do que aquela que inicialmente foi prefigurada. Não é de estranhar que assim tenha acontecido. As virtualidades das ebi’s, e os desenvolvimentos e alargamentos experimentais decorridos, teriam de fazer emergir um modelo mais elaborado, mais construído que delineado, e com virtualidades acrescidas.*

*É este modelo, respectiva formulação e previsíveis implicações, que hoje também aqui se sujeita á praça pública”.*

(Doc., Grupo de Projecto SPCE/PEPT/EBI’s, 1993)

Ao contrário deste, o projecto das “Escolas Isoladas”, hoje designado das “Escolas Rurais”, sempre rejeitou a ideia de “modelo”, definindo a sua intervenção no terreno em termos de “processos de desenvolvimento comunitário” (Amiguinho, Canário e D’Espiney, 1994). Desde o início da década de 90, altura em que o Projecto das Escolas Isoladas foi criado, ele tem mantido como principal objectivo contrariar a tendência para se proceder ao reordenamento da rede e ao encerramento das escolas do 1º ciclo com base em critérios uniformes, meramente técnicos e administrativos, considerando que “mais do que um problema de escolas isoladas existe um problema de comunidades isoladas” (Amiguinho, Canário e D’Espiney, 1994: 17). Trata-se, como explica Rui d’Espiney, de “um projecto de mediação entre o isolamento dos professores e a crise das pequenas comunidades” (1994: 137) e, como tal, não se apresenta apenas como um projecto de defesa das escolas rurais, mas

sobretudo como um projecto de defesa e promoção do mundo rural, no pressuposto de que a escola se pode constituir como “um pólo de desenvolvimento local”.

*“Foi em 1991 que tudo começou, nos montes de Alcácer e Grândola.*

*Então a título experimental.*

*Moveu-nos uma dupla solidariedade.*

*Com a aldeia, atingida pela desertificação e ameaçada pela possibilidade de ver perder mais um recurso...*

*Com o professor, perdido no isolamento e impedido de interagir com as outras escolas e professores...*

*(...)*

*O Projecto das Escolas Isoladas/Rurais constrói-se com base no pressuposto de que a escola pode constituir-se como um pólo de desenvolvimento local contribuindo para gerar e alimentar dinâmicas de acção local revitalizadoras do tecido social”.*

(Doc., V Encontro sobre Educação e Desenvolvimento em Meio Rural – pela Promoção e Defesa da Escola Rural, Mirandela, 8-10 de Julho de 1999, documentação fornecida no Encontro)

Na perspectiva deste Projecto, o problema das escolas rurais é considerado, portanto, não como um problema estritamente de “rede escolar”, mas essencialmente como um problema social de desenvolvimento, que diz respeito ao mundo rural na sua globalidade. No entanto, salvo algumas excepções como esta que acabámos de referir, o problema das escolas rurais tem sido entendido quase exclusivamente em termos de “rede escolar”. Os aspectos que são tidos em conta dizem respeito essencialmente ao número de alunos, ao número de professores, à configuração organizativa da escola, à sua localização, aos níveis de ensino que abrange. Em suma, os “problemas” e as “soluções” tendem a ser equacionados dentro da estrita esfera e racionalidade escolares.

É neste contexto, portanto, de múltiplas influências de âmbito nacional e local, que o Monteiro formula o Projecto da Escola Básica Integrada como

“alternativa educativa para Paredes de Coura”<sup>82</sup>. Ao elaborar o Projecto reconhece, no entanto, a existência de uma “tensão entre duas dimensões de natureza contraditória” inerente à proposta que apresenta – a “concentração” e a “disseminação” – argumentando que “é na gestão desta tensão, dentro de um quadro de consulta e participação da comunidade, que parece poder residir grande parte da força dinamizadora deste projecto” (Monteiro, 1993: 26)

*“O projecto de reordenamento da rede escolar do ensino básico, transformando-a organizacionalmente numa EBI, assenta na tensão entre duas dimensões de natureza contraditória: uma a da procura de uma nova escolaridade básica universalmente sucedida, tendendo para a sequencialização e articulação vertical e para o acesso a novos e diversificados recursos – que apela para a concentração; e outra, a do respeito e valorização da diversidade comunitária e da dimensão de serviço público das pequenas comunidades rurais sujeitas à diversificação humana – que apela à disseminação da escola apoiada na tradição e nos seus pressupostos de criação de identidade(s)”. (id., ib.: 26).*

Confrontado com esta tensão, sustenta que a EBI pode “favorecer” e “estimular” a “iniciativa das pequenas comunidades” e valorizar os seus “recursos endógenos”.

*“A uma EBI cabem dimensões da sua acção que favoreçam e estimulem a iniciativa das pequenas comunidades na identificação e resolução dos seus problemas bem como na valorização e rentabilização dos seus próprios recursos”*

*(...)*

*“A gestão e valorização dos recursos endógenos deve perspectivar desde o início formas de participação da comunidade” (id., ib.:21).*

Entre outros “objectivos específicos” do “programa de desenvolvimento” do Projecto, é afirmado que o processo deve “valorizar, na animação e na intervenção comunitária, os recursos das pequenas comunidades locais” (id.,

---

<sup>82</sup> Lembremo-nos que ao nível local a grande preocupação com o reordenamento da rede escolar estava associada à diminuição do número de alunos do 1º ciclo do ensino básico no concelho. Como vimos, entre 1980 e 1990 o número total de alunos passara de 1237 para 731 e, entretanto, esse número continuou a baixar, situando-se, no ano 2000, em 323 alunos.

ib.: 26). O problema de partida do Projecto refere-se à situação das escolas do 1º ciclo do ensino básico, mas a proposta que formula aponta para a criação da “escola básica de nove anos”, considerando esta capaz de promover a “integração”, a “articulação” e a “sequencialidade” entre os três ciclos do ensino básico, como “consigna a LBSE” (id., ib.: 2). E, para além de considerar a EBI como “alternativa” para a escolaridade básica de nove anos, apresenta-a igualmente como uma “alternativa educativa para o mundo rural”.

*“Uma alternativa educativa para o mundo rural poderá ser, através da reformulação da actual rede escolar, a Escola básica Integrada, porque permite construir uma nova escolaridade básica que promova: uma resposta educativa integrada à comunidade que serve; o desenvolvimento do carácter colectivo da acção educativa; a emergência das equipas educativas em oposição à missão individual e solitária; a articulação e sequencialidade dos ciclos educativos e, sobretudo, o quebrar o isolamento social e educativo da escola, promovendo o acesso a novos e diversificados recursos e espaços educativos” (id. ib.: 14).*

Considerando o problema decorrente da “desactivação das actuais escolas primárias”, defende que os “edifícios venham a ser utilizados como espaços comunitários, onde se poderão vir a criar/desenvolver núcleos de animação comunitária”.

*“A desactivação das actuais escolas primárias constitui um problema, pelo seu valor e significado comunitário, tornando-se a sua rentabilização um desafio para este Projecto. Preconizamos que esses edifícios venham a ser utilizados como espaços comunitários, onde se poderão vir a criar/desenvolver núcleos de animação comunitária. (...) A valorização destes novos espaços poderá vir a ser viabilizada através de protocolos de utilização a celebrar entre a Câmara Municipal e diversas entidades e instituições da comunidade: Juntas de Freguesia, Associações Culturais e Recreativas, Instituições de Solidariedade Social, ATL's, Associações de Pais... Desta forma rentabilizar-se-ão estes espaços possibilitando o seu usufruto pela comunidade em actividades culturais, recreativas ou de simples convívio. Deverá, por outro lado, ser também possibilitada a utilização destes espaços pela própria Escola, para descentração/diversificação do próprio espaço educativo no desenvolvimento de actividades de natureza curricular (trabalho*

*de campo, visitas de estudo...), de complemento curricular ou de actividades de área escola” (id., ib.: 39).*

Por um lado, afirma que não se podem “penalizar comunidades impondo-lhes alternativas de encerramento de escolas, acentuando o sentimento de perda e frustrando o seu desenvolvimento e crescimento como grupo social”, e, por outro, que não se pode “manter a Escola desfasada da própria evolução social e demográfica sob pena de se esvaziar o próprio sentido educativo da Escola”. Colocado diante desta tensão, defende que “a alternativa se centra na realização de processos de mudança em que a comunidade, as suas instituições e grupos sociais sejam parceiros participantes e empenhados na construção conjunta de uma nova realidade educativa” (id., ib.: 2). Em suma, o autor do Projecto reconhece que o “encerramento de escolas” inerente à “concentração” se pode traduzir numa “punição para as pequenas comunidades rurais”, mas argumenta que ela pode ser “compensada” com a “animação e intervenção comunitária”.

*“A concentração não pode constituir uma punição para as pequenas comunidades rurais pois que, à primeira vista, este mecanismo tende a descapitalizar o seu património sócio-cultural e o encerramento da escola pode ser sinónimo do desaparecimento do último sinal de reconhecimento, por parte da sociedade, da existência e identidade dessas comunidades. O que remete necessariamente para a animação e intervenção comunitária da Escola que valorize e rentabilize os recursos educativos das próprias comunidades” (id., ib.: 12).*

(...)

*“A alienação do património sócio-cultural das pequenas comunidades terá de ser fortemente compensado desenvolvendo novos tipos de animação e intervenção comunitária” (id., ib.: 20)*

Portanto, vários argumentos são convocados para sustentar a proposta de criação da EBI no concelho, prevalecendo a ideia de “animação e intervenção comunitária”. O autor advoga, por exemplo, que a proposta de reordenamento da rede escolar que formula pode beneficiar da dinâmica de “anteriores acções de intervenção e animação comunitária” (id., ib.: 9), dando como exemplo a experiência do OUSAM.

*“No âmbito e dentro dos objectivos deste Projecto importa fazer referência a acções e dinamismos, no quadro da animação e intervenção comunitária, que produziram predisposições da comunidade e a aquisição de saberes e experiências que poderão (deverão) constituir um poderoso manancial de toda e qualquer articulação ou redimensionamento da relação escola-comunidade.*

*A experiência realizada com a implementação do Projecto “À descoberta do Ser Criança – Construindo a Comunidade no Meio Rural”, da responsabilidade do OUSAM é disso um exemplo” (id., ib.: 9).*

*“Poder-se-á beneficiar da experiência e dinâmicas comunitárias já realizadas nesta comunidade (...) que, servindo-se de metodologias idênticas, criara predisposições na comunidade que indiciam abertura e adesão à mudança e à implicação na construção de alternativas educativas” (id., ib.: 27).*

Entre os diversos argumentos, refere-se à EBI como uma “nova realidade educativa comunitária” (id. ib.: 24), uma “Escola com preocupações de implicação, envolvimento e participação comunitária” (id., ib.: 19), “um centro educativo comunitário” (id., ib.: 3), uma “instituição educativa que deve ter nos seus horizontes preocupações de desenvolvimento comunitário” (id., ib.: 15). Embora a criação da EBI tenha como consequência o encerramento de escolas, o autor do projecto argumenta que “as ‘antigas escolas’ poderão ser notáveis recursos para o funcionamento de núcleos de animação e desenvolvimento comunitário” (id., ib.: 17).

*“O isolamento e a drástica redução da população escolar, aliada aos novos paradigmas da Escola como instituição comunitária, leva-nos a defender a EBI como alternativa educativa para pequenas comunidades como a de Paredes de Coura” (id., ib.: 15)*

*“Uma Escola Básica Integrada, porque, como estrutura comunitária, possibilitará quer a dinamização de todo o tecido social da comunidade, promovendo a dinamização da escola no desempenho de novos papéis educativos assentes numa nova realidade educativa; procurando o complemento e interacção educativa escola-comunidade na busca contínua da rentabilização partilhada de recursos; proporcionado espaços e tempos para o desempenho de novos papéis educativos para os professores;*

*favorecendo a sua capacidade de (auto)formação; constituir uma estrutura educativa que potencie a participação, dinamizando o contexto social na procura de mais e melhores desempenhos de cidadania” (id., ib.: 18)*

*“A acção escolar e educativa; a animação e intervenção comunitária; os contributos para o desenvolvimento; os recursos educativos e a formação de professores são as áreas e contextos privilegiados para a construção de uma Escola nova e renovada prestação educativa” (id., ib.: 24).*

Na altura em que o Monteiro formula o Projecto da Escola Básica Integrada, a “acelerada diminuição da população escolar, aliada à dispersão e consequente isolamento” (id., ib.: 9) constituíam um motivo de preocupação para os professores do 1º ciclo e para o município e, como tal, foi bem recebido por estes actores locais. Como já tivemos ensejo de dizer, no período de cinco anos que antecederam a elaboração do Projecto (entre os anos lectivos de 1985/86 e de 1990/91), o número de alunos do 1º ciclo, em todo o concelho, passara de 1058 para 731. Da parte de muitos professores, a proposta de criação da EBI foi acolhida com agrado porque viam nela o fim do “isolamento” e do trabalho com alunos de vários anos de escolaridade, próprio das escolas com apenas um ou dois professores, que são em maioria, neste concelho.

A EBI era apresentada como a resposta ao “isolamento educativo da escola” e à “multiplicidade de anos de escolaridade por classe” (Monteiro, 1993: 10). Com efeito, ao permitir a criação de turmas homogéneas, por ano de escolaridade, qualquer solução de “concentração” era vista pelos professores como um horizonte favorável à racionalização do trabalho pedagógico e à plena concretização da “forma escolar”, que parece povoar o seu imaginário. Os relatos sobre as EBI’s que os professores iam ouvindo, na altura, alimentava-lhes a esperança de poderem vir a ter o “apoio” de professores dos 2º e 3º ciclos em domínios específicos, como a Educação Física, a Educação Musical, a iniciação a uma língua estrangeira, etc., o que permitiria uma leccionação “disciplinar”, à medida das suas representações do que é uma “escola”.

O Delegado Escolar, situado entre as “queixas” dos professores e a falta de “directrizes superiores” via também na “alternativa” das EBI a solução para as suas preocupações.

*“Hoje, de facto, estamos com escolas com 3, 4, 5 alunos, de maneira que, perante este panorama, o concelho cada vez sentiu mais necessidade – e porque superiormente também não nos eram dadas quaisquer directrizes, pois nunca se passou desses estudos, dessas opiniões – sentiu a necessidade de, por si mesmo, arranjar solução para este problema, porque os professores queixavam-se de que estavam isolados, que é difícil trabalhar com quatro anos de escolaridade.”*

(Ent., Delegado Escolar, 1995)

Alguns presidentes de Junta de Freguesia que fizeram parte de uma “Comissão de Reestruturação da Rede Escolar” de que adiante falaremos, viam também vantagens na solução “EBI”. Para um deles, a vantagem principal era porque o Projecto apontava para a criação de uma EBI na sua freguesia; para outro, a concentração na vila era preferível a uma solução de agrupamento de alunos entre freguesias vizinhas, argumentando que assim se evitariam rivalidades:

*“A desertificação, a diminuição das crianças, tem sido uma constante por todas as freguesias. E, claro que a ter que fechar uma escola em determinada freguesia e a ter que transferir as crianças para outra não é assim muito agradável, não é? Repare: se esta escola tivesse que fechar, a de Venade ficaria a funcionar, é aqui pertinho. Ora, eu dizia mais depressa assim: não!, isso é uma freguesia, portanto, vêm os de Venade para aqui. E não me conformava assim muito bem que os nossos alunos daqui fossem para Venade, visto que aqui é uma freguesia. Ora, o meu problema é como o dos outros. Assim, nós achamos por melhor, e sem discriminação de ninguém, que fosse formada a concentração na vila”.*

(Ent., Presidente de Junta de Freguesia, 1995)

Apesar do interesse que o assunto suscitava no contexto local, tendo sido objecto de estudos nos anos 80, até à data da formulação do Projecto da Escola Básica Integrada (em 1993) não fora tomada qualquer decisão concreta relativamente ao “reordenamento da rede escolar”. O encerramento de uma

escola tem-se verificado apenas em situações de ausência total de alunos. Mesmo nos casos em que funcionam duas ou mais escolas na mesma freguesia, com um reduzido número de alunos, não fora até então tentada qualquer forma de reagrupamento dos mesmos numa única escola da freguesia ou outro tipo de soluções, como a que é praticada pelo OUSAM, que agrupa num determinado espaço crianças de freguesias vizinhas, recorrendo a um sistema de transportes e de cantinas. Por isso, têm vindo a funcionar, em alguns casos, escolas do 1º ciclo com um ou dois alunos apenas.

Se algumas acções houve antes do Projecto, elas ocorreram mais em “reação” a pressões legislativas de âmbito nacional do que em resultado de opções de política local. Com efeito, a partir de 1988, na sequência da publicação do Decreto-Lei n.º 35/88, a Direcção Regional de Educação do Norte (DREN) passou a exercer pressão, junto da autarquia e da delegação escolar, para que estas encontrassem soluções para as escolas com menos de 10 alunos, que “deveriam”, de acordo com aquele normativo, ser “extintas”. Assim, no ano lectivo de 1988/89, na sequência da publicação do Despacho Conjunto n.º 28/SERE/SEAM/88, de 30 de Junho, um grupo de trabalho composto pela Câmara Municipal, Delegação Escolar e equipa local do PIPSE produziu uma proposta de reordenamento da rede escolar concelhia do ensino primário, apontando para a criação de “centros escolares”, através do agrupamento de alunos de freguesias vizinhas. Esta proposta não teve, porém, qualquer concretização.

Ora, perante a ausência de uma política local, a proposta de criação da Escola Básica Integrada no concelho foi acolhida também com agrado pela Câmara Municipal.

*“A Câmara percebeu que ou assumia o risco de colocar uma situação nova em termos de rede escolar ou esperava que houvesse um sinal da Administração a dizer: vocês têm que remodelar a rede escolar. Eu penso que a Câmara sempre esperou isso, nunca quis assumir o ónus da mudança; e a mudança neste caso é o encerramento de algumas escolas”.*

(Ent., Monteiro, 1997)

A proposta de criação da EBI vinha de encontro à ideia de “concentração” que a autarquia tem vindo a defender para a Vila, sede do concelho. Na altura, o presidente da Câmara afirma que a criação da Escola Básica Integrada, embora pudesse levar a uma perda de população nas freguesias, podia, em contrapartida, criar “uma certa unidade em favor do concelho”. Com esta afirmação, pretendia dizer que a concentração na Vila era vantajosa, mesmo que isso tivesse como consequência “perder” população nas freguesias.

*“Eu queria criar aqui no concelho uma certa união, uma certa unidade em favor do concelho; quer dizer, perde-se um pouco em cada freguesia mas ganha-se no todo”.*

(Ent. colectiva, Presidente da Câmara e Adjunto, 1995)

A ideia de “concentração” não interessava á autarquia apenas no campo da “rede escolar”, mas também noutros sectores, de modo a atrair a população para a sede do concelho: “pensamos que reforçando aqui o centro urbano o concelho se desenvolverá num todo”. (Ent. colectiva, Presidente da Câmara e Adjunto, 1995). Nesta entrevista, o Presidente da Câmara e o seu Adjunto afirmam que a partir de finais dos anos 80, princípios de 90, a acção municipal entrou num novo ciclo, baseado na “convicção” de que não conseguiriam “segurar nas freguesias toda a população” e de que a concentração na vila constituía um meio de evitar a “desertificação” para o exterior do concelho: “o novo ciclo será marcado por uma certa centralidade de maneira a criar um núcleo que tenha alguma capacidade de resistência à aspiração que é feita do exterior”. A concentração populacional e de serviços, na Vila, passou a ser vista, então, como uma estratégia de desenvolvimento do concelho.

*“Se analisarmos assim à posteriori o que tem sido a acção municipal neste concelho poderíamos, em minha opinião, destacar três ciclos importantes. Houve um primeiro ciclo em que a administração descentralizada democrática encontrou o concelho parado no século passado (...). Esse primeiro ciclo teve duas grandes obras: a electrificação total do concelho e a construção de uma rede viária que permitisse quebrar o isolamento de todos os 150 lugares do concelho. A partir daí foi possível passar ao segundo ciclo em que já havia a preocupação de criar uma certa centralidade e de criar*

*algumas condições de melhor qualidade de vida. Foi toda a reestruturação do centro urbano da vila de Paredes de Coura, dar uma certa urbanidade à vila. Estes períodos podemos situá-los, o primeiro entre 76 e 82/83 e o segundo entre 83 e 89. A partir daí passou-se ao terceiro ciclo, em que passou a haver maior preocupação com a qualidade de vida das pessoas. Neste ciclo já se começa a pensar... porque nós temos a convicção de que não vamos conseguir segurar nas freguesias toda a população que lá existe... mas nós não queríamos que essa desertificação se desse para o exterior. E, então, construindo habitações aqui na sede do concelho é natural que alguma população das freguesias, porque é aqui que existem os serviços, é aqui que existe tudo, alguma população das freguesias tenda a vir para a vila, aumentando aqui a população, diminuindo também nas freguesias, mas aumentando aqui na sede do concelho. Isso vai-nos dar um acréscimo de desenvolvimento na sede do concelho (...). Pensamos que reforçando aqui o centro urbano o concelho se desenvolverá num todo”.*

(Ent. colectiva, Presidente da Câmara e Adjunto, 1995).

Embora se trate de uma zona rural, esta política municipal exprime uma concepção urbano-industrial de desenvolvimento, assente no mito da “concentração”. A ideia expressa é a de que a desertificação do interior do concelho é aceitável, se não mesmo desejável, se em consequência dela a população aumentar no “centro urbano”. Esta concepção centralizada do desenvolvimento, que confunde desenvolvimento com crescimento, é, no entanto, enunciada em termos de “melhoria da qualidade das pessoas”, como se os maiores problemas sociais que enfrentamos hoje não estivessem exactamente associados a uma crise do mundo urbano e industrial. Como argumenta Rui Canário, em vez de uma “crise do mundo rural”, será talvez mais exacto falar, hoje, de uma “crise da civilização urbana”. Isto porque “a crise com que nos confrontamos não corresponde a uma crise do mundo rural tradicional que o ‘desenvolvimento’ tem vindo a eliminar de forma sistemática, mas sim a uma crise do mundo urbano e industrial, edificado com base nos valores mercantis” (Canário, 2000a: 125).

No que se refere ao Projecto da Escola Básica Integrada, embora não tenha defendido uma lógica “centralista” de desenvolvimento acabou por lhe dar “argumentos”. As noções de participação, de animação e de desenvolvimento

comunitários são abundantemente mobilizadas pelo Projecto de “reordenamento da rede escolar”, mas enquanto que no caso do Projecto OUSAM esta linguagem tem tido, desde o início, equivalente em concepções e práticas descentralizadas e participadas de desenvolvimento local, através da intervenção socioeducativa nas freguesias mais isoladas do concelho, numa lógica de discriminação positiva, a dinâmica de reordenamento da rede escolar corporiza uma concepção centralizada, de inspiração urbano-industrial, pretendendo a concentração de todos os alunos numa única escola na Vila, com o conseqüente encerramento de todas as escolas das freguesias.

## **2. Do “Projecto” à “Comissão de Reestruturação da Rede Escolar”: as ambigüidades da participação**

O Projecto da “Escola Básica Integrada” propunha uma metodologia participativa para o reordenamento da rede escolar no concelho. Em termos de “estratégia de intervenção e implementação” (Monteiro, 1993: 26), apontava para a realização de um “Seminário” de formação de professores, num primeiro momento, e para a organização de umas “Jornadas de Educação e Desenvolvimento”, num momento seguinte, pretendendo, deste modo, envolver inicialmente os professores e em seguida “abrir um período de discussão pública” de modo a obter a “corresponsabilização e implicação da comunidade educativa no próprio projecto” (id., ib.: 36). Esta estratégia começou a ser posta em prática ao longo do ano lectivo de 1993/94 e, a partir de finais de 1994, o processo passou a ser conduzido pela própria autarquia. Nesta secção analisaremos este processo, que decorreu ao longo dos anos de 1994 e 1995 e se caracterizou pela realização do “Seminário” e das “Jornadas”, bem como pela constituição no seio da autarquia, de uma Comissão: a “Comissão de Reestruturação da Rede Escolar – Para uma Carta Escolar do Município”.

Ao propor a Escola Básica Integrada como “alternativa educativa para Paredes de Coura”, o autor do Projecto argumenta que “a alternativa se centra na realização de processos de mudança em que a comunidade, as suas instituições e grupos sociais sejam parceiros participantes e empenhados na construção de uma nova realidade educativa” (Monteiro, 1993: 2). O Projecto

formula quatro “cenários” de reordenamento da rede escolar, ao nível do concelho, apontando diferentes possibilidades de concentração não apenas ao nível do 1º ciclo do ensino básico como também deste com os 2º e 3º ciclos. No primeiro “cenário” aponta para a “criação de uma só EBI”, com a “divisão geográfica do concelho em dois territórios educativos”; no segundo sugere a “criação de duas EBI’s”, “partindo dos mesmos territórios educativos”; no terceiro propõe a criação de duas EBI’s mas com três pólos educativos; no quarto aponta para a criação de uma “EBI Policentrada”, passando esta pela “criação de uma EBI com 4 pólos educativos”. Na definição dos quatro “cenários” é atribuída grande ênfase à noção de “território educativo”, mas, em grande medida, a noção é restringida à sua dimensão escolar, sendo definida quase exclusivamente em termos de “números de alunos” e de “áreas geográficas” abrangidas. O Projecto apresenta diferentes configurações organizativas, localizações geográficas e possibilidades de “divisão do concelho”, equacionando “algumas vantagens e constrangimentos que cada opção levanta” ao nível de equipamentos e recursos, do maior ou menor grau de concentração de escolas, etc.. O autor argumenta, no entanto, que “o programa de desenvolvimento” do Projecto é aberto e participado, assentando no “princípio de que as circunstâncias locais devem determinar o tipo de integração a produzir-se” (Monteiro, 1993, p. 25). Considerado como um processo de “sensibilização”, “implicação”, “participação”, “envolvimento”, assume como objectivos “desencadear um processo de animação e desenvolvimento comunitário” e “ensaiar formas de implementação participada do ensino básico integrado” (id., ib., p. 25), de modo a que as “instituições e grupos sociais sejam parceiros participantes e empenhados na construção conjunta de uma nova realidade educativa” (id., ib.: 2).

*“Defendemos que a alternativa educativa a encontrar seja construída num processo de negociação e discussão comunitária em que a participação das pequenas comunidades é prioritária”.*

(Monteiro, 1993: 26)

O autor defende, portanto, uma metodologia baseada na “negociação” e na “participação”, entendendo a participação das pequenas comunidades como prioritária. Na altura em que formulou o Projecto, em 1993, o Monteiro já era,

como é ainda hoje, o director do Centro de Formação das Escolas de Paredes de Coura. Nessa qualidade, organizou um “Seminário” de formação contínua, que decorreu no ano lectivo de 1993/94 com 15 professores participantes, do 1º ciclo do ensino básico, incluindo o então Delegado Escolar, para se debruçarem sobre o tema da “Escola Básica Integrada”. Pretendia, assim, discutir e pôr em prática as propostas por si delineadas no referido Projecto, tornando o Centro de Formação o “elemento dinamizador e aglutinador” (id., ib.: 3). Ao Seminário foi atribuído o mesmo título do Projecto – “A Escola Básica Integrada: uma alternativa educativa para Paredes de Coura” – e através dele o Centro de Formação pretendia “sensibilizar e implicar os professores para o desenvolvimento do ensino básico integrado numa escola com preocupações de educação básica” e levar os professores participantes a “elaborar uma proposta de implementação de EBI’s para reordenamento da rede escolar do concelho a apresentar publicamente à comunidade educativa de Paredes de Coura” (id., ib.: 36). Do “programa” desta acção de formação constava uma componente de reflexão em torno dos conceitos de “educação básica”, “território educativo”, “desenvolvimento local”, “envolvimento comunitário”; uma abordagem da “Escola Básica Integrada como Centro Educativo Comunitário” e como factor de “Desenvolvimento Local e Envolvimento Comunitário” e uma componente de “caracterização da Rede Escolar de Paredes de Coura”.

Ao grupo de professores participantes nesta acção de formação cabia, portanto, elaborar um documento sobre a rede escolar do concelho e sobre a proposta da EBI, para ser apresentado, pelos próprios, no decorrer das “I Jornadas de Educação e Desenvolvimento” que iriam ter lugar no início do ano lectivo seguinte. Numa entrevista feita posteriormente a uma professora que participou neste Seminário e que veio a ser escolhida pelos seus pares para os representar na “Comissão de Reestruturação da Rede Escolar” que viria a ser constituída pela autarquia nesse mesmo ano, ela dá conta do modo como decorreu a acção de formação.

*“Deixou de ser aquela atitude passiva, do professor ir para ali escutar, para ser uma atitude muito mais activa, porque passou por nós, não é?; tivemos que fazer o estudo primeiro. Porque ele (o Monteiro) foi um bocado mafioso; primeiro pôs-nos a fazer investigação, a estudar o que era uma Básica, a*

*procurar livros e não sei que mais, e depois é que ele veio com o reverso; veio-nos dizer o que era uma Básica, para que é que estávamos ali e isso tudo (...) Eu acho que ele pensou até numa estratégia muito bem adequada. Pessoalmente gostei. Assim é muito mais importante. Nós discutimos; éramos capazes de trazer um assunto para investigar e depois era discutido ali. Passou por nós, porque tivemos de investigar e depois tivemos que discutir e depois ele é que nos veio dar a sua dica e, talvez, mais conhecimento que ele tinha já sobre isso, porque ele já tinha estudado o processo das Básicas, não é? Ele veio a ser o juiz daquilo que nós estávamos a pensar, não é?”*

(Ent., professora representante do 1º ciclo, Comissão de Reestruturação da Rede Escolar, 1995)

Quanto ao documento elaborado pelo “Grupo de Seminário”, ele seguiu a mesma linha de argumentação do Projecto inicial.

*“A distribuição por EBI’s levará a uma melhor qualidade de educação, uma melhor articulação com outros graus de ensino, melhores recursos (humanos e materiais), mais inovação, novos projectos, troca de experiências entre as respectivas comunidades educativas”.*

*(...)*

*“As EBI’s deverão constituir-se como parceiros, como elementos mobilizadores da acções e como recurso das intervenções a produzir nos respectivos territórios educativos”.*

(Doc., Grupo de Seminário (1994). Escola Básica Integrada: uma alternativa educativa para Paredes de Coura. I Jornadas de Educação e Desenvolvimento. Centro de Formação das Escolas de Paredes de Coura)

Embora partilhando algumas linguagens com o Projecto inicial, este documento reforça, no entanto, a componente dos “números” e introduz uma secção sobre as “condições organizacionais”, dando destaque às questões dos órgãos, das competências, etc., relativas ao funcionamento das EBI’s. A presença do delegado escolar no grupo de formação contribuiu muito para isso, pois ele tinha na sua posse essa informação, assim como estivera já antes envolvido em “levantamentos” relacionados com a rede escolar e pertencera ao grupo que, no final da década de 80, propusera a criação de “centros

escolares”. O documento elaborado pelo “Grupo de Seminário” apresenta um conjunto de dados relativos a um período de cerca de 10 anos em que a “população escolar no 1º ciclo” diminuiu mais de 50 % e refere o “elevado número de escolas de lugar único” – 17 das 27 existentes no concelho –, sendo que, destas, 9 têm 10 ou menos alunos. Como já dissemos, por influência do diploma legal já referido<sup>83</sup>, o número 10 (dez alunos) tornou-se uma referência em matéria de reordenamento de rede escolar.

*“Nos últimos anos a população escolar no 1º ciclo do ensino básico teve uma acentuada diminuição – de 1052 alunos em 85/86 passou para 496 em 94/95 – o que representa uma diminuição de 53% em apenas 10 anos. Esta acentuada redução da população escolar aliada ao grande número de núcleos escolares traduz-se na existência de um elevado número de escolas de lugar único – 17 das 27 escolas o que representa uma percentagem de 63% - havendo entre estas 9 escolas com 10 ou menos alunos”.*

(Doc., Grupo de Seminário, 1994).

Ao apresentarem os “constrangimentos mais significativos”, quer o texto do Projecto, quer o texto elaborado pelo Grupo de Seminário postulam que a Escola Básica Integrada poderá contribuir para a sua superação. Entre esses “constrangimentos” são referidos “a impossibilidade do trabalho em equipa”, “a grande mobilidade docente”, “a insegurança e a precaridade das condições de ensino e desenvolvimento de projectos”, “a gestão da heterogeneidade que comportam as turmas de 2, 3 e 4 anos de escolaridade”, a “precaridade e carência de recursos educativos”, “a dependência e a sobreposição da vertente administrativa da educação que o isolamento profissional reforça”. A EBI é apresentada, portanto, como a “solução” para todos estes problemas.

Com efeito, no documento do Grupo de Seminário são enumeradas diversas potencialidades das EBI's, designadamente, a possibilidade de os professores reflectirem sobre as suas práticas, melhorando a qualidade da educação; a contribuição para a sequencialidade e articulação entre os ciclos de escolaridade; a maior possibilidade de apoio e recursos humanos, didácticos e materiais; o aumento da eficiência dos recursos disponíveis nos

---

<sup>83</sup> Decreto-Lei nº 35/88, de 4 de Fevereiro.

domínios da gestão dos equipamentos e das especializações técnicas; o acesso mais rápido à informação e à formação contínua; a quebra do isolamento, face à diminuição da população escolar; o fortalecimento do trabalho em equipa, propício à inovação e desenvolvimento de novos projectos, apostando na mudança” (Doc., Grupo de Seminário, 1994). Em suma, perante um panorama composto de tantos “constrangimentos”, a EBI era desenhada com os contornos da “solução” ansiada pelos professores.

Há, no entanto, diferenças entre as duas fases: a fase do Projecto e a fase do Seminário. Aquilo que fora definido no Projecto como “cenários” transformou-se, no decorrer desta acção de formação, numa “solução”.

*“Partindo da divisão do concelho em 2 áreas geográficas, apontamos para a criação de 2 escolas básicas integradas”.*

(Doc., Grupo de Seminário, 1994).

Na sequência do Seminário, o Centro de Formação organizou, em colaboração com a Câmara Municipal, nos dias 29 e 30 de Setembro de 1994, as “I Jornadas de Educação e Desenvolvimento”, com os seguintes objectivos:

*“Equacionar o papel da Escola como parceiro no desenvolvimento local;*

*Reflectir sobre a realidade escolar e educativa de Paredes de Coura;*

*Apresentar alternativas para o desenvolvimento da escolaridade de nove anos;*

*Dinamizar a comunidade local em torno de novas perspectivas sociais e educativas”.*

(Doc., Plano de Actividades, Centro de Formação das Escolas de Paredes de Coura, 1994)

Nestas Jornadas participaram cerca de 200 pessoas, na sua maioria professores e educadores de infância, mas incluindo, também, em representação da Inspecção, um inspector da Delegação Regional do Norte, o delegado escolar do concelho e representantes locais do município, das comissões de pais, das juntas de freguesia, das associações, instituições e serviços diversos. Estiveram presentes, ainda, diversos convidados, aos quais fora pedido pela comissão organizadora que apresentassem uma comunicação sobre os temas em discussão. Alguns destes convidados eram pessoas ligadas

a experiências e projectos de animação comunitária e de desenvolvimento local. A conferência de abertura foi proferida por Rogério Roque Amaro, a quem coube abordar o tema central das Jornadas: “Educação e Desenvolvimento: que relação?”. Este, como outros intervenientes ligados à animação comunitária – António Cardoso Ferreira, Fernando Capela Miguel e Rosinha Madeira – fizeram a crítica da “uniformização” e a defesa da “diversidade”. Porém, quando nas suas intervenções se referiam à realidade local faziam-no em relação ao OUSAM, como projecto de animação e desenvolvimento local, que já conheciam, e não à “solução EBI”, que fazia parte, naquele momento, da “agenda” das Jornadas.

Como afirmou, então, Roque Amaro, os mitos do produtivismo e do urbanismo, que têm alimentado o modelo dominante de desenvolvimento há mais de duzentos anos, fazem hoje com que as decisões sobre a extinção ou não de escolas sejam tomadas à luz de critérios produtivistas e não de outros que poderiam ter a ver mais com a cidadania do que com a produção. Continuando a referir-se ao modelo dominante de desenvolvimento, explicou que a base territorial em que ele historicamente assentou foi o Estado-nação e que hoje essa base nacional está profundamente abalada “por cima”, pelo nível supranacional, tendo esse fenómeno permitido, simultaneamente, que as identidades territoriais, “por baixo”, que “estavam caladas e adormecidas em nome da identidade nacional” tenham ressurgido nas suas reivindicações e nas suas autonomias. Há hoje, portanto, como afirmou este conferencista, um ressurgimento da base local e comunitária de desenvolvimento, com uma maior valorização da participação das pessoas, uma maior proximidade dos problemas, uma maior mobilização das capacidades. Neste sentido, Roque Amaro lançou a questão: “até que ponto é que a escola pode ser um protagonista fundamental neste processo de ressurgimento da base local apesar da perda de recursos em meios rurais?”. Respondendo à pergunta, afirmou que, na sua opinião, pode, a vários níveis, designadamente, se os professores que trabalham em zonas rurais desvitalizadas aceitarem o desafio que é colocado à sua cidadania de se tornarem agentes de desenvolvimento e se a escola for capaz de ser protagonista de redes de parceria locais.

Embora esta intervenção de Rogério Roque Amaro tenha sido claramente crítica em relação ao modelo urbano-industrial de desenvolvimento, o qual difunde a ideia – como afirmou – “de que a dispersão é negativa” e “de que quanto mais concentrados vivermos melhor”, em nenhum momento das Jornadas a assembleia reagiu a esta crítica implícita ao modelo das EBI’s. Embora contraditórios nos seus princípios e objectivos, os discursos críticos da “concentração”, da “racionalização”, da “uniformização” foram tão aplaudidos quanto os discursos relativos ao modelo EBI e à proposta concreta que o Grupo de Seminário apresentou à assembleia, defendendo a criação de duas EBI’s no concelho. Em suma, a maioria dos intervenientes deixou no ar, implícita ou explicitamente, várias reservas em relação à EBI, por esta configurar soluções de “concentração”, mas as conclusões das Jornadas vieram a apontar para a criação de duas EBI’s, tal como o grupo de professores – o grupo do Seminário de formação – havia proposto.

Em Outubro de 1994, logo após a realização destas Jornadas, a Câmara Municipal tomou a decisão de criar uma “Comissão de Reestruturação da Rede Escolar – Para uma Carta Escolar do Município”, para dar seguimento às conclusões e recomendações elaboradas.

*“A bola estava em movimento, estava lançada; a autarquia percebeu que deveria agarrar, era o momento oportuno de fazer mexer algumas coisas e a instituição de uma Comissão representativa dos diversos interesses locais foi um processo extremamente interessante e que produziu os seus efeitos através da formulação de uma proposta concreta. (...) A estratégia estava delineada até aí. A partir daí tinha que ser a comunidade, neste caso foi a autarquia, que é o órgão mais representativo, que assumiu a condução do processo e penso que aí, também, se cumpriram os objectivos e a estratégia que estava delineada e isso foi importante porque fazia parte do processo de apropriação por parte da própria comunidade e que fosse alguém das suas estruturas, das suas instituições, que agarrasse o projecto”.*

(Ent., Monteiro, Comissão de Reestruturação da Rede Escolar, 1995)

Desta Comissão fizeram parte representantes da Delegação Escolar, dos professores do 1º ciclo, das educadoras de infância da rede pública do Ministério da Educação, da Escola Preparatória, da Escola Secundária, da

EPRAMI (Escola Profissional do Alto Minho Interior), das associações de pais das duas escolas (Preparatória e Secundária), do Centro de Formação das Escolas de Paredes de Coura e ainda três presidentes de junta de freguesia. Embora as reuniões tivessem lugar nas instalações da Câmara Municipal, pois esta já tinha “agarrado a bola que estava em movimento”, os membros da Comissão reconhecem que o Monteiro<sup>84</sup> assumiu nesta Comissão, bem como em todo o processo, um papel crucial, pois foi “o grande impulsionador destas reuniões e de tudo o que se tem vindo a desenvolver”; foi “o moderador” e “é como se fosse o pai de tudo isto”.

*“O professor Monteiro foi o grande impulsionador destas reuniões e de tudo o que se tem vindo a desenvolver”.*

(Ent., presidente de Junta de Freguesia, Comissão de Reestruturação da Rede Escolar, 1995)

*“O Monteiro é como se fosse o pai de tudo isto”.*

(Ent., representante da Associação de Pais da Escola Preparatória, Comissão de Reestruturação da Rede Escolar, 1995)

*“Ele é o moderador. Ele será a ponte entre toda esta gente, porque cada um está no seu campo, e, então, ele serve de ligação entre estes elementos todos. Ele é que está mais directamente, até, envolvido neste processo; eu não diria o pai, mas é um dos grandes promotores, se não o principal promotor, destes estudos e disto tudo, porque ele é que nos lançou a ideia, quer queiramos quer não queiramos, quer uns digam que sim outros digam que não, foi ele quem nos alertou. Pronto, talvez nós já conhecêssemos o que era uma “básica” e até já tivéssemos pensado nisso, mas nunca ninguém pensou: olha, vamo-nos reunir e vamos estudar isto a sério. Se não fosse o Monteiro, através do Centro de Formação, lançar essa proposta de estudos e haver um grupo de colegas que aderisse, ficávamos apagados, ficávamos amorfos; portanto, aqui uma palavrinha de louvor ao Monteiro em relação à iniciativa”.*

---

<sup>84</sup> O Monteiro era membro da Comissão em representação do Centro de Formação das Escola de Paredes de Coura, mas tal facto, como viemos a constatar posteriormente nas entrevistas que realizámos, era do desconhecimento de outros membros, designadamente dos membros exteriores ao universo escolar. Para estes, o “professor Monteiro” fazia parte da Comissão a título individual, pois o Centro de Formação não é, para estes, uma entidade conhecida.

(Ent., professora representante do 1º ciclo, Comissão de Reestruturação da Rede Escolar, 1995)

O próprio Monteiro reconhece que foi uma “figura central”, pois, como afirma, “há sempre alguém que é detonador” nos processos de mudança.

*“Neste processo tenho que assumir que sou uma figura central, porque tem a ver com o processo de formação desenvolvido ao nível do DESE, tem a ver com um interesse específico que, no caso, é a realização do Projecto. Tinha um interesse específico académico, mas também tinha um interesse específico em função do conhecimento da realidade: o conhecimento da realidade local ao nível especialmente das escolas do 1º ciclo e da educação de infância.*

*(...)*

*“Há sempre alguém que é detonador. Não tenho ilusões. Os processos colectivos de mudança não são feitos por grupos imensos, são feitos por minorias; têm que ser assumidos por toda a gente e têm que ser assimilados. A mudança tem que ser construída, desencadeada eventualmente por um grupo muito pequeno, ou por uma pessoa, mas em que os outros vão assimilando essa mudança, vão construindo eles próprios quer a sua mudança quer a mudança global. No entanto, num processo deste tipo há sempre alguém, pessoa ou grupo, mais ou menos visível, que vai estimulando e, eventualmente, provocando ou desencadeando mecanismos que levem os outros a assimilar a mudança que é intrínseca a esse processo”.*

(Ent., Monteiro, Comissão de Reestruturação da Rede Escolar, 1995)

As diversas reuniões, que foram organizadas pela autarquia e nas quais participámos como observador, tiveram lugar nas próprias instalações da Câmara Municipal. Ao fim de alguns meses, a “solução” a que a Comissão chegou foi semelhante à que fora apresentada nas Jornadas pelo Grupo de Seminário – a criação de duas EBI’s, uma na Vila e outra na freguesia de Rubiães.

Apesar de a Comissão ser constituída por representantes de diferentes sectores da vida local, verificou-se que eram sobretudo os professores, a educadora de infância, o Delegado Escolar, o Director do Centro de Formação

e o Presidente da Câmara e o Adjunto que usavam da palavra nas referidas reuniões. Os restantes membros raramente intervinham, pois as discussões resvalavam sempre para assuntos do domínio escolar, e, como tal, eram os actores deste universo e os mais “escolarizados” que influenciavam os restantes. Os participantes exteriores ao universo escolar confiavam sobretudo no que diziam os professores e os representantes da Câmara Municipal e construíam as suas próprias opiniões a partir da discussão em que “participavam” ou, para sermos mais rigorosos, “assistiam”.

*“A Comissão é um grupo de pessoas que foram escolhidas para organizar, dar um princípio, um ponto de partida, digamos assim, a esta gestão escolar. Porque, como sabe, as escolas estão a ficar sem alunos, a desertificação rural tem sido uma constante em todo o país e, como tal, as escolas não têm alunos suficientes – o mínimo é 10, não é?, por lei? – e quantas delas têm menos que isso?. E então foi organizado aquele grupo de pessoas para vermos qual seria a melhor hipótese, a melhor viabilidade da escola em Paredes de Coura ser rentável. Porque, segundo dizem, além de não ser permitido o funcionamento das escolas com menos de 10 alunos, parece que ainda há outro inconveniente extremamente grave. Segundo dizem os professores, a escola com poucos alunos faz com haja ali um certo desânimo, digamos assim, por parte da professora ou professor e por parte dos alunos”.*

(Ent., presidente de Junta de Freguesia, Comissão de Reestruturação da Rede Escolar, 1995)

*“Ora, tivemos as reuniões que o senhor esteve a observar, arranjaram tudo daquela maneira... eu tinha os trunfos todos na mão, que era a documentação que tinha de toda a reunião que acompanhei e que nos foi dada pela Câmara; esses dados que me foram dados na última reunião, da maneira como iam fazer... eu agarrei naquilo tudo, depois da minha missão cumprida, e entreguei ao presidente da Associação de Pais”.*

(Ent., representante da Associação de Pais da Escola Secundária, Comissão de Reestruturação da Rede Escolar, 1995)

Tal como acontece frequentemente com outras “comissões”, esta “Comissão de Reestruturação da Rede Escolar – Para uma Carta Escolar do

Município” pretendia ser “representativa” dos interesses locais, mas, na prática, para alguns representantes, designadamente para os menos letrados, ter “assento” na Comissão não significa que tenham uma participação plena na mesma, face às assimetrias de saber e poder existentes.

*“Eu vou-lhe ser muito franco. Eu não tenho cultura, não tenho escola – que eu não tive escola, infelizmente não tive possibilidades – por isso não me sei pronunciar muito alargadamente. Eu praticamente só tenho a 1ª classe. São explicações que eu não lhe posso dar, nem fornecer, tão pouco, porque eu não estou bem enquadrado, porque para mim faz-se um bicho de sete cabeças explicar uma coisa com muito pormenor; não estou enquadrado nesse caso, para isso tem o Monteiro, a (nome da professora do 1º ciclo), porque esses estão enquadrados nesse caso. Nessas áreas não tenho experiência. Fui observar lá na reunião da Câmara porque eles (Direcção da Associação de Pais) me mandaram. Eles é que deviam ter ido, que tem aqui pessoas na Associação de Pais que são formadas e eu não tenho formação nenhuma, não devia ter ido eu. Uma vez que me indicaram a mim eu fui. Talvez não desempenhasse da melhor maneira, mas fui até onde pude ir e fiz o que pude”.*

(Ent., representante da Associação de Pais da Escola Secundária, Comissão de Reestruturação da Rede Escolar, 1995)

Mas os problemas da “representação” não se circunscrevem apenas às diferenças de “capital cultural”. Também os depoimentos do director da Escola Profissional e da representante da Associação de Pais da “Escola Preparatória”, ambos com formação de nível universitário, revelam as ambiguidades e os limites da “representação”.

*“Fiz parte dessa Comissão por convite da Câmara, mas fui mais um observador do que um participante. Porque ali quem participou, de facto, foi a primária, não é? A representante do ensino primário, a do pré-primário e a do secundário, enfim, esta também já tinha menos interesse. E depois, claro, a Câmara, que é de facto a primeira interessada neste tipo de escola – a escola básica integrada”.*

(Ent., representante da Escola Profissional, Comissão de Reestruturação da Rede Escolar, 1995)

*“Eu vivo na vila; tenho determinadas facilidades que as pessoas que vivem nas freguesias não têm. Por exemplo, eu tenho um carro e posso trazer os miúdos, não é? Isto para dizer que eu não estava ali a representar as pessoas mesmo; eu estava ali a dar uma opinião própria. (...) Não consultei ninguém, não tive oportunidade de consultar ninguém que venha a sentir esse problema”.*

(Ent., representante da Associação de Pais da Escola Preparatória, Comissão de Reestruturação da Rede Escolar, 1995)

Os discursos dos representantes da autarquia e dos professores, que eram, sobretudo, os que faziam opinião na referida Comissão, pretendiam transmitir a ideia de que com a criação da EBI no concelho conseguiriam um “ensino de melhor qualidade” e com “menos custos”, exercendo, portanto, com estes argumentos, um efeito sedutor junto dos outros participantes. Nestes discursos, a própria ideia de “igualdade” é convocada para justificar o encerramento das escolas.

*“Com dois núcleos escolares (EBI’s) já não seria a freguesia sozinha deles a perder a escola; seriam várias freguesias; isso era aceite pacificamente e, portanto, o problema ficava resolvido de todas as maneiras e bem resolvido. (...) Repunha-se, ao fim e ao cabo, uma situação de igualdade”.*

(Ent. colectiva, presidente da Câmara Municipal e adjunto, Comissão de Reestruturação da Rede Escolar, 1995)

No mesmo sentido, a professora representante do 1º ciclo e o representante da Escola Profissional afirmam que “alguém vai ter que se sacrificar em função do bem do concelho”; isto é, que, “calhe a quem calhar, terá de pôr acima de tudo os princípios da colectividade, do concelho, e da qualidade do ensino, em detrimento dos princípios individuais e da freguesia”.

*“Esta Comissão é um grupo de trabalho que se dedica a uma causa, a uma mudança de atitude, de trabalho, dentro do concelho, atendendo às realidades actuais. Penso que é isso, um grupo de pessoas interessadas numa mudança (...) O objectivo fundamental seria a construção de uma Escola Básica Integrada. Penso que o objectivo fundamental será esse, baseado numa perspectiva de mudança: o ensino de melhor qualidade”.*

(Ent., professora representante do 1º ciclo, Comissão de Reestruturação da Rede Escolar, 1995)

*“Se a autarquia se dispõe a criar um ensino de qualidade, com menos custos, que é importante, e com melhor nível de vida para as crianças, acho que todos devem contribuir para isso (...). Penso que alguém vai ter que se sacrificar em função do bem do concelho e da melhor qualidade do ensino. Acho que isso, calhe a quem calhar, terá de pôr acima de tudo os princípios da colectividade, do concelho, e da qualidade do ensino, em detrimento dos princípios individuais e da freguesia”.*

(Ent., representante da Escola Profissional, Comissão de Reestruturação da Rede Escolar, 1995)

Questionados sobre a possibilidade de porem em prática outro tipo de soluções, o presidente da Câmara Municipal e o Adjunto argumentam que uma solução que passasse pelo agrupamento de escolas de freguesias vizinhas seria um “tapar de buracos”, “um sistema de remendos”, e não uma “solução estrutural, duradoira e sólida”.

*“A solução deve ser estudada de maneira mais estrutural, mais duradoira e mais sólida (...). Pensamos que, de facto, a solução de meramente proceder a agrupamentos de núcleos escolares mais ou menos próximos não resolveria o problema porque provavelmente meia dúzia de anos depois, no máximo, poderíamos eventualmente ter nos novos núcleos agrupados o problema que tivemos nos antigos núcleos; por conseguinte, era mais lógico e mais sólido encontrarmos uma solução de fundo que tivesse uma durabilidade a médio prazo, pelo menos”.*

(Ent. colectiva, presidente da Câmara Municipal e adjunto, Comissão de Reestruturação da Rede Escolar, 1995)

A professora representante da “Escola Preparatória” também defendia a “EBI”, mas considerava que devia ser construída apenas uma, localizada na Vila, e não duas, como propusera o “Grupo de Seminário” e como estava a ser defendido também pela Comissão. Aquela professora afirmava, em defesa da ideia da concentração dos alunos numa única “EBI”, que “ir para a aldeia” é

como ir para o “inferno” e que a aldeia “não tem nada para dar aos professores”.

*“Nós pomos sempre à frente as crianças. E devemos pô-las. Não sou nada contra isso. Mas para que as coisas também resultem acho que temos que dar qualidade aos professores (...). Temos esta experiência de Tangil (uma freguesia de um concelho vizinho) que também é uma aldeia, em que toda a gente diz ‘ui’ vou ‘pró’ inferno, ‘ui’ vou ‘prá’ aldeia, e não sei quê. Toda a gente comenta, quem passa por lá realmente diz que aquilo não tem nada que dar aos professores”.*

(Ent., professora representante da Escola Preparatória, Comissão de Reestruturação da Rede Escolar, 1995)

Da Comissão faziam parte, como já dissemos, três presidentes de junta de freguesia. Dois deles eram ex-emigrantes e nas entrevistas que com eles tivemos referiram-se a essa sua experiência. Um deles – o presidente de junta da freguesia apontada como aquela onde iria ser construída uma EBI – afirmava que era necessário fazer a concentração, pois isso já acontecia noutros países da Europa desde a década de 60.

*“É necessário; justifica-se. Eu já vou à Europa desde 61 e lá já se criam núcleos escolares há muitos anos (...). Julgo que se não se fizer agora terá de se fazer mais tarde”.*

(Ent., presidente de Junta de Freguesia, Comissão de Reestruturação da Rede Escolar, 1995)

O outro presidente de junta de freguesia também afirmava que em França, onde trabalhara como emigrante, já tinham ocorrido fenómenos de concentração, mas que, embora inicialmente “aquilo parecia que aprovava bem”, veio a verificar-se mais tarde que era necessário, em algumas zonas “reabrir” e “reactivar” as escolas que haviam sido encerradas.

*“Este tipo de escolaridade eu já conhecia, em França. E, até lhe posso dizer, algumas reactivaram mais tarde. Eles fizeram a concentração e aquilo parecia que aprovava bem, estava a dar ali frutos. Mas, depois, determinadas zonas desenvolveram-se mais, por inerência isso levou mais gente para ali para dentro daquela zona e depois reabriu outra vez”.*

(Ent., presidente de Junta de Freguesia, Comissão de Reestruturação da Rede Escolar, 1995)

Perguntámos a este presidente de Junta de Freguesia se, com a “concentração, as “aldeias não ficarão mais isoladas”. Respondeu, no entanto, com o argumento da inevitabilidade: “são coisas que não se podem evitar”.

*“Ora bem, mais isoladas eu penso que não ficam; o que ficam é com menos movimento. Porque a própria criança da comunidade faz o seu movimento e depois já deixa de o ter. Mas, pronto, sabemos que a solução tem que ser essa (...). São coisas que não se podem evitar”.*

(Ent., presidente de Junta de Freguesia, Comissão de Reestruturação da Rede Escolar, 1995)

O tipo de argumentação de pendor fatalista – do tipo “é necessário!”, “é urgente!” – é o mais utilizado, face à “diminuição da população escolar”.

*“A acelerada diminuição da população escolar, aliada à dispersão e conseqüente isolamento retratam e enquadram a necessidade de uma reflexão sobre esta realidade, equacionando a urgência de uma nova realidade escolar e educativa”.*

(Monteiro, 1993: 9)

*“A necessidade de reestruturação da rede escolar neste município é não só indispensável mas urgente”.*

(Doc., Ofício da Câmara Municipal enviado à DREN, Outubro de 1994)

*“É urgente modificar toda a estrutura, toda a rede escolar, e só com a construção de uma Básica é que isso será visível”.*

(Ent., professora representante do 1º ciclo, Comissão de Reestruturação da Rede Escolar, 1995)

*“Estiveram presentes as autarquias, as comissões de pais, os professores, enfim, toda aquela gente que lá vimos e que, de um modo geral, toda a gente concorda que é necessário e urgente”.*

(Ent., delegado escolar, Comissão de Reestruturação da Rede Escolar, 1995)

Mesmo tendo consciência, por vezes, dos efeitos negativos da “concentração” para as comunidades locais, tendo em conta que “a escola primária era qualquer coisa que mantinha a freguesia activa; era um pólo de desenvolvimento” a EBI e a inerente concentração é considerada um “mal necessário” e, como tal, as “populações não poderão ter reacção”, devendo apenas ser “sensibilizadas”.

*“Entrevistador: e como vão reagir as pessoas, as populações?”*

*Entrevistado: as pessoas não podem ter reacção. As pessoas têm que ser sensibilizadas”.*

(Ent., representante da Associação de Pais da Escola Secundária, Comissão de Reestruturação da Rede Escolar, 1995)

*“Entrevistada: penso que vai haver uma alteração a nível de... a escola primária era qualquer coisa que mantinha a freguesia activa, era um pólo de desenvolvimento, quase, e penso que isso se vai perder um bocado, penso que será talvez a maior alteração que se vai notar a nível do concelho.*

*Entrevistador: então é uma mudança que vai afectar negativamente o concelho?*

*Entrevistada: eu penso que a EBI é um mal necessário (...) porque tem que ser”.*

(Ent., representante das educadoras de infância da rede pública do Ministério da Educação, Comissão de Reestruturação da Rede Escolar, 1995)

Os argumentos dos diversos “representantes” na Comissão de Reestruturação da Rede Escolar revelam diversas contradições. Embora a proposta de criação da “EBI” obedeça a uma lógica de racionalização, ela é revestida, no entanto, de um discurso “politicamente correcto” (leia-se, neste caso, “pedagogicamente correcto”). Como veremos a seguir em diversos depoimentos, muitos discursos proferidos em defesa da “EBI” e da concentração usam alguns dos argumentos que mais têm sido difundidos para a “defesa” da “escola rural”. Tal fenómeno é neste caso paradoxal, na medida em que esses argumentos são mobilizados para a “condenação” das pequenas escolas em meios rurais. Para convencerem os outros e, quiçá, a si próprios, os diversos representantes na Comissão advogam que as escolas “encerram”,

mas continuam “abertas”. “Deus me livre de encerrar a escola” – afirma a professora representante do 1º ciclo – “isso era a pior coisa que se podia fazer à comunidade; nem pensar; nem elas merecem isso, nem nós queremos” (Ent., Professora Representante do 1º ciclo na Comissão). O discurso de defesa da concentração, embora implique o encerramento das escolas das freguesias é, assim, acompanhado de promessas de “ligação” á comunidade: “a escola não perde a sua identidade”, continua a ser um “pólo de cultura para o concelho”, “terá lá periodicamente os seus alunos”, “uma ou duas vezes por ano”.

*“Entrevistador: há, como diz, o problema do isolamento, devido à grande dispersão, e a solução que defende é a concentração. Mas isso tem consequências, designadamente o encerramento de escolas?”*

*Entrevistada: por isso eu lhe digo que Deus me livre de encerrar a escola; isso era a pior coisa que se podia fazer à comunidade. Nem pensar. Nem elas merecem isso, nem nós queremos. E é uma pena deixar uma construção daquelas assim abandonada (...) Eu nunca vi problemas sobre isso, não é obrigatório encerrá-las, a escola pode ficar aberta (...). Eu tenho milhares de projectos para a Escola de Infesta (a escola onde trabalha esta professora). (...) Se é um pólo de cultura para o concelho, esteja lá onde estiver, o concelho de Paredes de Coura é só um”.*

(Ent., professora representante do 1º ciclo, Comissão de Reestruturação da Rede Escolar, 1995)

*“A freguesia não perde a sua identidade, quer dizer, terá lá periodicamente os seus alunos, as suas crianças a fazer actividades, a desenvolver a freguesia culturalmente, coisa que agora não acontece”.*

(Ent., delegado escolar, Comissão de Reestruturação da Rede Escolar, 1995)

*“Entrevistador: o encerramento das escolas pode levar a uma maior desertificação das aldeias...”*

*Entrevistado: Isso foi o que eu falei no início. Vai tirar um certo património à freguesia. É mais, por assim dizer, gente a deslocar-se da freguesia para fora, que deixam de se ligar tanto à freguesia em si e isto contribui para mais desertificação da freguesia. Eu falei na Comissão que devia haver uma ou duas vezes por ano uma deslocação dos alunos a cada freguesia; manter*

*essa ligação e essa tradição: 'hoje vamos fazer um passeio à vossa freguesia!'*

(Ent., presidente de Junta de Freguesia, Comissão de Reestruturação da Rede Escolar, 1995)

O presidente da Câmara e o seu adjunto afirmam, inclusivamente, que com a criação das EBI's "é mais fácil manter esta ligação da escola ao meio, se houver a preocupação de a manter". Contraditoriamente, as escolas das freguesias são encerradas e conseqüentemente os alunos são retirados das freguesias, mas ao mesmo tempo é considerado que o "grande desafio" consiste em "que a escola não se corte do meio e os alunos não sejam arrancados do seu meio".

*"Entrevistador: Mas as comunidades ficarão mais isoladas com o encerramento das suas escolas ...*

*Entrevistados: Esse será o grande desafio que será colocado a toda a gente, não só às EBI's, mas também aos outros agentes, aos órgãos da administração descentralizada das freguesias, para exigir precisamente que a escola não se corte do meio e os alunos não sejam arrancados do seu meio (...) Uma das razões por que chegamos à conclusão de que a solução mais indicada seria a das EBI's é precisamente porque pensamos também que é mais fácil manter esta ligação da escola ao meio, se houver a preocupação de a manter, evidentemente".*

(Ent., presidente da Câmara Municipal e Adjunto, Comissão de Reestruturação da Rede Escolar, 1995)

Estes representantes da autarquia argumentam, por um lado, que "uma comunidade que tem uma escola, que tem uma paróquia, que tem uma associação, que tem alguma vida, se lhe retirarmos sem nenhuma contrapartida isso tudo essa comunidade tende ainda mais a morrer" e, por outro, que "só uma solução global é que pode ultrapassar esses inconvenientes" pois "as situações precárias e parciais" (por exemplo, os agrupamentos de alunos de freguesias vizinhas) "arriscavam-se a ter todos os inconvenientes sem ter nenhuma contrapartida para essas populações".

Embora no seio da Comissão tenham surgido algumas divergências, a solução da criação de duas EBI's no concelho obteve o consenso dos “representantes”, o qual resultou, em grande medida, do argumento do “fatalismo” (“é inevitável!”), mas também da influência exercida pelos membros com maior poder de argumentação, nomeadamente, os que pertencem ao universo escolar: “embora umas pessoas quisessem fugir à maneira delas, as outras enquadravam-nas dentro daquilo” – afirma o representante de uma Associação de Pais.

*“O senhor sabe, há divergências e opiniões. Há sempre. Umas pessoas acham que não devia ser assim, põem estas causas, outras põem aquelas. Há sempre divergências. Por exemplo, o senhor Monteiro, há divergências entre ele e outros professores, lá. Um propunha um caso, outro propunha outro, e houve ali um prolongado debate, uns contra os outros (...). Eu acho que as pessoas que estavam ali estavam bem. Sabiam bem o que queriam. Embora umas pessoas quisessem fugir à maneira delas, mas as outras enquadravam-nas dentro daquilo”.*

(Ent., representante da Associação de Pais da Escola Secundária, Comissão de Reestruturação da Rede Escolar, 1995)

Há pois, por um lado, uma forte influência dos argumentos “pedagógicos” dos actores do universo escolar – “a concentração é melhor para os alunos”, “contribui para a melhoria da qualidade do ensino” – e, por outro, a influência dos argumentos “gestionários” utilizados quer pelos professores quer pela autarquia municipal – “redução de custos”, “mais e melhores instalações, equipamentos e materiais”, “organização de turmas com apenas um ano de escolaridade”, “divisão das tarefas através do recurso aos professores especializados”. E, entre os argumentos gestionários, os que não são objecto de qualquer contestação por parte dos intervenientes neste processo são os que concernem aos “números”: a “fria linguagem dos números”; a “implacável dureza dos números” (Doc., Grupo de Seminário, 1994).

Em suma, esta dinâmica local de reordenamento escolar, embora tenha partido de um Projecto que apelava inicialmente a uma metodologia participativa, afasta-se claramente, na prática, do que caracteriza uma

dinâmica participativa. Em grande medida, são os professores e o município que determinam o caminho a seguir, embora legitimados com o “assento” de “representantes dos diversos interesses locais” na “Comissão de Reestruturação da Rede Escolar – Para uma Carta Escolar do Município”. Com efeito, na lógica adoptada, os “representantes” da “comunidade local” são chamados a escolher uma “modalidade”, mas dentro de um “modelo” – o modelo “EBI”. O próprio “Projecto” inicial, embora postulando a abertura a vários “cenários” e colocando nas mãos dos representantes dos interesses locais a responsabilidade de encontrar a melhor “solução”, fornece um modelo – a EBI – em relação ao qual a “comunidade” é “envolvida” e “implicada”, mas apenas para escolher “a melhor maneira” de concretização.

### **3. Da “EBI” ao “Agrupamento de Escolas”: excesso de futuro e défice de presente**

A dinâmica concelhia de “reordenamento da rede escolar” que estamos a descrever, analisar e interpretar já passou por diversas fases, não se tendo concretizado, no entanto, do ponto de vista material, a proposta de criação das EBI's. Tal não significa, porém, que a dinâmica social gerada em torno desta proposta não tenha produzido efeitos. Pelo contrário, ela não apenas desencadeou o processo que conduziu à mais recente decisão da autarquia – a “concentração” de todos os alunos num único edifício escolar, localizado na Vila, e o conseqüente encerramento de todas as escolas do 1º ciclo localizadas nas freguesias – como também os argumentos difundidos pelo Projecto inicial continuam hoje a alimentar as subjectividades e os discursos dos actores locais.

Entre os acontecimentos iniciados em 1993/94 em torno da criação da Escola Básica Integrada até á data prevista para o início do funcionamento da escola “concentrada”, na Vila, medeia um período de cerca de 10 anos. Contudo, como vimos na secção anterior, o processo não chegou nunca a atingir o nível de “participação”, “envolvimento” e “implicação” da comunidade local que fora aventado pelo Projecto. Ao contrário, as populações locais nunca foram envolvidas nem se envolveram activamente e, em grande medida, os

professores têm vivido, ao longo de uma década, numa atitude duplamente expectante, face, por um lado, à “promessa” local de “concentração” que tem pairado no horizonte e, por outro, às constantes “promessas” reformistas, de âmbito nacional, que têm anunciado, permanentemente, novos “regimes jurídicos” e “enquadramentos legais e administrativos” relativos à “autonomia” e à “gestão” da escola.

Nesta secção passaremos em revista os acontecimentos do período da segunda metade da década de 90, que culminaram, em Paredes de Coura, com a criação de um agrupamento de escolas – o Agrupamento de Escolas “Território Educativo de Coura” – “enquadrado” no âmbito do mais recente “regime de autonomia e gestão das escolas”<sup>85</sup>. Mostraremos, por um lado, que com o desenrolar da dinâmica local de “reordenamento da rede escolar” se foi tornando cada vez mais visível uma mudança de registo ao nível dos discursos, os quais têm vindo a revelar, progressivamente, uma sobreposição dos argumentos formais e instrumentais – da “legislação vigente e aplicável”, da “racionalização de meios”, etc. – em relação aos argumentos da “implicação”, do “envolvimento” e da “participação”, que eram uma constante no “Projecto” inicial da EBI, e, por outro lado, que ao longo de quase dez anos se foi instalando, nas representações dos professores, a já referida atitude expectante, que consiste numa atitude acreditada sobretudo no futuro e tendencialmente desinvestida do presente.

No período que decorreu entre os anos de 1995 e 2000, esta mudança de registo tornou-se particularmente visível nos discursos “oficiais” produzidos pela Câmara Municipal e pela Direcção Regional de Educação do Norte (DREN). Num ofício dirigido pela Câmara Municipal à DREN, remetendo o documento-proposta de criação de duas EBI’s no concelho, a autarquia afirma a “necessidade não só indispensável mas urgente de reestruturação da rede escolar” e solicita que lhes dessem “indicações, procedimentos, directivas e projectos para a construção de ‘Escolas Básicas Integradas’, bem como as características funcionais das mesmas” (Doc, Ofício da Câmara Municipal à DREN, 94/10/20). Neste ofício, a autarquia argumenta a favor da criação das EBI’s no concelho, considerando, por um lado, que “muitas (escolas) se

---

<sup>85</sup> Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio.

encontram no limiar fixado para a manutenção em actividade pela legislação vigente aplicável, enquanto algumas já ultrapassaram esse limite”, e, por outro, que a situação, tal como se encontra, é “pedagogicamente nociva, implica desperdício de recursos materiais e humanos, impede o equipamento necessário e recomendável, inviabiliza a racionalização de meios”. A EBI é apontada como a “solução” para o reordenamento da rede escolar no concelho com base no argumento de que “o mero encerramento casuístico dessas escolas (do 1º ciclo), além de não resolver o problema de fundo, entravaria a busca ponderada de soluções duradouras e racionalizadas”.

Como se disse na secção anterior, a “Comissão de Reestruturação da Rede Escolar – Para uma Carta Escolar do Município” chegou a um “consenso” que apontava para a criação de duas EBI’s no concelho, tal como já fora proposto antes pelo grupo de professores envolvidos num Seminário de formação. Consequentemente, a Câmara Municipal produziu um documento que enviou a diversas entidades do Ministério da Educação, nomeadamente à Direcção Regional de Educação do Norte (DREN) e à Comissão de Coordenação da Região Norte (CCRN). A partir daí, os membros da Comissão, tal como, de um modo geral, os professores, ficaram a “aguardar”. A professora representante do 1º ciclo na referida Comissão afirma, em entrevista, o seguinte, em 1995: “agora está tudo parado; foi o projecto para Lisboa e ficámos à espera que alguém nos dissesse alguma coisa”. No mesmo sentido, o Delegado Escolar desabafa: “o meu optimismo talvez venha da minha desmotivação neste momento. Sinto-me bastante desmotivado, porque vejo que... todos os colegas andam desmotivados”.

*“Eu estou muito optimista quanto a este processo. Se calhar até estou optimista de mais, porque de facto tenho sentido tanto estes problemas que já falei que se calhar estou optimista de mais e vivo uma expectativa terrível de ver, de facto, implantado isto. (...) Se calhar, estou optimista de mais quanto a este processo (EBI’s) e o meu optimismo talvez venha da minha desmotivação neste momento. Sinto-me bastante desmotivado, porque vejo que... todos os colegas andam desmotivados; andamos aqui a ver se isto não cai, mas sem soluções concretas para o sistema de ensino”.*

(Ent., delegado escolar, Comissão de Reestruturação da Rede Escolar, 1995)

Quer a Delegação Escolar, quer a Câmara Municipal têm sido anualmente confrontadas com pressões dos serviços do Ministério da Educação, designadamente, da DREN, para que fossem criadas as condições para o cumprimento da legislação que estipulava a extinção de escolas com menos de 10 alunos. Obrigados todos os anos a “fazer estudos” e continuando sem “alternativa”, a “EBI” constituía uma grande fonte de “optimismo”.

*“Eu estou todos os anos a viver este problema. Vou receber mais um ofício (da DREN) a dizer-me que se faça o estudo. E eu faço o estudo, mas chego ali à Câmara e a Câmara diz: mas é que nós não temos alternativa. Já estou cheio de fazer estudos. É que todos os anos faço estudos diferentes e o certo é que até hoje a situação não mudou. Portanto, daí o meu optimismo em relação às EBI’s”.*

(Ent., delegado escolar, Comissão de Reestruturação da Rede Escolar, 1995)

Em 1995, como se vinha verificando anualmente, a DREN envia à Câmara Municipal um “ofício-circular” em que o “assunto” era: “Rede Escolar – Suspensão do Funcionamento de Escolas do 1º ciclo, para o ano lectivo de 1995/96” (Ofício Circ. N.º 1/95 – DSRM/DEE, de 95.02-17). Neste ofício, determina, entre outros pontos, o seguinte:

*“Como é do conhecimento de V. Exa, em cumprimento do determinado no nº 3 do Artº 70º do Dec. Lei nº 35/88, de 04 de Fevereiro, as Escolas que deixaram de ter frequência superior a 10 alunos devem ver suspenso o seu funcionamento. Para além de outras razões, é sabido que estas Escolas não reúnem as desejáveis condições para a promoção do sucesso educativo”*

(...)

*Mas para a sua suspensão, nos termos do nº 4 do Artigo e Decreto Lei citados nº nº 1, é necessário garantir alternativa de escolarização aos seus alunos, o que, quando a distância a percorrer pelos mesmos até à Escola Integradora for superior a 3 Km, passa, em cumprimento das suas responsabilidades legais (Dec. Lei nº 299/84, de 5 de Set. e Dec. Lei nº 399-A/84, de 28 de Dez.), pela participação das Autarquias”.*

(...)

*Nestas condições, solicito a V. Exa. que mande informar esta Direcção Regional, relativamente a cada Escola desse concelho a suspender, o seguinte:*

*- Qual o parecer dessa autarquia sobre a melhor Escola integradora dos alunos.*

*- Qual a distância a percorrer por esses alunos e em que condições.*

*- No caso dessa distância ser superior a 3 Km, como fica garantida a intervenção desse Município, para cumprimento da legislação referida no nº 4 deste ofício (Transporte/Alojamento/Refeitório)”.*

O Delegado Escolar explica que, face a este pedido da DREN, resolveram enviar “o estudo que saiu das Jornadas”, que propunha a criação de duas EBI’s, declarando: “o concelho de Paredes de Coura tem esta solução”.

*“A DREN pediu-nos novamente para informar qual a situação das escolas com menos de 10 alunos; propunha o encerramento dessas escolas e pretendia saber quais as soluções que a Autarquia dava para se concretizar o encerramento (...). De maneira que, como nós (Autarquia e Delegação Escolar) tínhamos o estudo feito que saiu das Jornadas, limitámo-nos a mandar e a dizer: o concelho de Paredes de Coura tem esta solução”.*

(Ent., delegado escolar, Comissão de Reestruturação da Rede Escolar, 1995)

Como já antes a Câmara Municipal tinha informado a DREN do seu interesse em criar duas EBI’s no concelho, responde a este seu Ofício-Circular dizendo lamentar não ter recebido qualquer resposta às solicitações feitas anteriormente.

*“Esse mutismo que revolta e magoa é intolerável.*

*(...)*

*Entendemos não serem aceitáveis, sequer razoáveis as soluções expressas ou implícitas.*

*(...)*

*Para o município de Paredes de Coura é urgente que se avance com a construção das estruturas definidas na ‘Carta Escolar do Concelho’ – ‘Escolas Básicas Integradas’, necessárias para a sua concretização”.*

(Doc., Ofício da Câmara Municipal enviado à DREN, 1995/03/09)

Neste mesmo dia, a Câmara Municipal envia novo ofício à DREN, ao qual anexa o relatório da Comissão de Reestruturação da Rede Escolar.

*“Tenho a honra de lhe comunicar, por este meio, o relatório final da comissão que elaborou a ‘Carta Escolar do Concelho’.*

*As soluções preconizadas são inadiáveis. Como certamente é do conhecimento de V. Exas., essa Direcção Regional, em aplicação dos normativos vigentes, já iniciou os trâmites processuais conducentes ao encerramento de nove núcleos escolares, ou seja, um terço dos existentes.*

*(...)*

*É urgente implementar as conclusões do relatório. Por isso, venho solicitar a V. Exa. se digne considerá-las e providenciar o arranque dos procedimentos exigíveis para a criação das Escolas Básicas Integradas (EBI) e a construção das infra estruturas necessárias”.*

(Doc., Ofício da Câmara Municipal enviado à DREN, 1995/03/09)

Não tendo obtido resposta a este pedido, a Câmara envia novo ofício ao Director Regional, cerca de três meses depois, a “insistir na solicitação de apoio” e manifestando desagrado pela ausência de resposta.

*“Surpreende-me e magoa-me que, mais uma vez, essa Direcção Regional guarde de Conrado o prudente silêncio, tanto mais que, como ilustra o ofício circular nº 1/95-DSRM/DEE, tem conhecimento da urgência da necessidade de reestruturar a rede escolar”<sup>86</sup>.*

(Doc., Ofício da Câmara Municipal enviado ao Director Regional, 1995/06/20)

---

<sup>86</sup> Refere-se ao ofício enviado pela DREN à Câmara Municipal, em que o “Assunto” é: “Rede Escolar – Suspensão do Funcionamento de Escolas do 1º ciclo, para o ano lectivo de 1995/96”, o qual anexa uma relação de alunos matriculados no 1º ciclo, por escola, mostrando aquelas que deveriam ser suspensas.

E este “silêncio” manteve-se durante os anos que se seguiram: “não há mais novidades”, “não temos directrizes nenhuma”, “não há nada lá de baixo”, lamenta o Delegado Escolar, em finais de 1997.

*“Nós em colaboração com a autarquia, a autarquia está muito empenhada nisto, quer de facto reestruturar a rede, só que não temos directrizes nenhuma; não há nada lá de baixo que nos diga: avancem por aqui”.*

(Ent., delegado escolar, Comissão de Reestruturação da Rede Escolar, 1997)

A DREN continuou sem dar resposta às solicitações da Câmara Municipal. Porém, no ano lectivo de 1998/99, têm início contactos entre esta Direcção Regional e a Câmara Municipal que levarão à extinção da Escola EB 2,3 e à integração, no ano lectivo seguinte, de todos os alunos do concelho, desde o 2º ciclo do ensino básico ao ensino secundário, num único edifício escolar – o da Escola Secundária. Os argumentos apresentados, na altura, prendiam-se, quer com a precaridade das condições físicas da Escola EB 2,3, que funcionava em pavilhões pré-fabricados, quer com a diminuição do número de alunos que se estava a verificar também no 2º ciclo. Esta proposta foi aceite pela Autarquia, o que implicou, por um lado, o abandono da sua anterior proposta de criação das EBI's e, por outro, a formulação de uma nova “solução”: a construção de um novo edifício escolar, nos terrenos da extinta “escola preparatória”, na Vila, tendo em vista a “concentração” de todos os alunos do 1º ciclo do concelho. O início do funcionamento deste novo estabelecimento de ensino chegou a ser anunciado publicamente para o ano lectivo de 2001/2002, mas tal previsão não veio a concretizar-se, tendo sido, no entanto, elaborado o projecto e lançado o concurso, estando previsto o início das obras para os primeiros meses de 2003. Entretanto, foi criado no ano de 2000 um “agrupamento de escolas”, com o nome “Território Educativo de Coura”, na sequência da publicação do “decreto” sobre “autonomia e gestão das escolas” (Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio).

A hipótese de criação de um agrupamento de escolas fora equacionada pela primeira vez em 1997, na sequência da publicação do Despacho Normativo n.º 27/97. Nessa altura, o Monteiro, juntamente com o Delegado

Escolar e o Presidente da Câmara, analisaram a possibilidade de criação de um agrupamento de escolas numa zona do concelho, através do agrupamento de escolas de algumas freguesias, mas tal ideia não foi avante pois o presidente da Câmara Municipal e o Delegado Escolar consideravam que havia “vazio legislativo”.

*“No final do ano lectivo passado, em Junho, pensou-se nisso. O professor Monteiro, director do Centro de Formação, reuniu comigo e com o presidente da Câmara e lançou o desafio. Fomos para o Despacho 27/97 e havia por ali umas dúvidas que não estavam esclarecidas. E o professor Monteiro propôs avançarmos para uma zona em que de facto a mobilidade dos professores é terrível (...). Só que levantou-se logo a dúvida: será que os docentes estão dispostos a continuar?, com que base legal é que os docentes vão continuar? Verificámos que de facto não era muito viável; havia vazio legislativo”.*

(Ent., delegado escolar, Comissão de Reestruturação da Rede Escolar, 1997)

O agrupamento de escolas que está actualmente em funcionamento no concelho abrange todas as escolas do 1º ciclo e os jardins de infância da rede pública do Ministério da Educação e foi criado na sequência da referida legislação de âmbito “nacional”. No entanto, “localmente” a sua criação teve por base, também, uma dinâmica de formação contínua de professores, na modalidade de Círculo de Estudos, que o Centro de Formação promoveu e na qual também participámos, assim como o director do Centro de Formação. O próprio nome do agrupamento – “Território Educativo de Coura” – embora sendo também herdeiro dos discursos anteriormente produzidos em torno do Projecto de criação das EBI’s, é fruto, sobretudo, da dinâmica da acção de formação que esteve na sua origem e que teve a denominação de “Territórios Educativos em Formação”. Este Círculo de Estudos, que decorreu no ano lectivo de 1998/99, entre Fevereiro e Maio, envolveu 15 professores e educadores de infância e teve como principal objectivo apoiar a criação de um ou mais agrupamentos de escolas no concelho.

Com a nossa participação neste Círculo de Estudos tínhamos como principal objectivo contrariar a tentação normativista e gerencialista que vínhamos observando noutros locais, desde 1997. Em vários casos que

tivemos oportunidade de acompanhar noutros locais os professores e a administração tendiam a reduzir a dinâmica de associação e agrupamento das escolas a uma lógica de racionalização da rede escolar e de conformidade aos normativos legais. Neste Círculo de Estudos propúnhamo-nos, portanto, reflectir com os professores sobre a necessidade de conceberem um agrupamento de escolas como um “território educativo”, isto é, como um espaço social não circunscrito às vertentes escolar, geográfica e administrativa. Na avaliação final da acção, os participantes do Círculo de Estudos sublinharam a importância destas opções.

*“Clarificou o que é na realidade um “Território Educativo” e avançou-se para o processo de formação do mesmo no nosso concelho”.*

*“Tratou-se de um espaço de reflexão sobre um tema actual. Permitiu que, no concelho, fosse possível ultrapassar o impasse em que se estava, no que diz respeito à constituição de agrupamentos de escolas”.*

*“Deu-me a conhecer toda a problemática relacionada com os agrupamentos e sensibilizou-me para as actividades futuras nesse âmbito”.*

*“Ajudou-me a motivar para este tema”.*

*“Ajudou-me a perceber o que é um território educativo/autonomia...”.*

*“Fiquei com uma ideia mais clara do que estava em jogo com o novo projecto de autonomia das escolas”.*

*“Ajudou-me a ultrapassar a barreira do que era um território educativo”.*

*“Foi esclarecedor de algumas ansiedades”.*

O Círculo de Estudos desenvolveu-se com base numa metodologia participativa, de modo a desenvolver no seio do grupo a consciência de que todos tinham um papel activo. Esta metodologia foi sendo progressivamente valorizada pelos membros do grupo e na avaliação final estes aspectos foram referidos como os mais válidos da acção de formação.

*“Foi interessante, activa, participativa”.*

*“Foi uma acção diferente, imensamente participativa e envolvente, um processo ainda não acabado que gostaria de ver caminhar...”.*

*“Permitiu um debate de ideias, a troca de experiência e saberes”.*

*“Não havia pressão, podia-se falar à vontade (cada uma expor o seu sentir)”.*

*“Foi diferente das outras, mais livre de colocar as ideias relativas ao tema”.*

*“Senti o concreto dos problemas das nossas escolas”.*

*“O trabalho desenvolvido esteve sempre ligado à realidade local, o que permitiu um maior empenho na discussão e procura de soluções para o problema que nos propúnhamos resolver”.*

Em cada sessão do Círculo de Estudos havia um primeiro momento de “agenda aberta”, para discussão livre dos problemas, um segundo momento de discussão de conceitos e de reflexão com base na realidade local e um terceiro momento de síntese e indicação de caminhos a explorar nas sessões seguintes. Esta metodologia permitiu a abordagem e a clarificação de conceitos como “território educativo”, “autonomia de escola”, “projecto educativo”, “desenvolvimento local”, bem como o seu confronto com a análise da realidade local. Permitiu também evitar a tendência de a discussão se centrar nos aspectos formais/legais, incorporando aspectos concretos ligados à realidade do concelho. Em duas sessões, o Círculo de Estudos envolveu a programação e a realização de uma visita de estudo ao agrupamento de escolas do Cávado, do concelho da Póvoa de Lanhoso, que já está em funcionamento desde 1997.

Entre as várias possibilidades em aberto, o grupo de formação decidiu promover um encontro, em Maio de 1999, com todos os professores do 1º ciclo e educadores de infância da rede pública do Ministério da Educação do concelho, para partilharem a reflexão feita no Círculo de Estudos e apresentarem um documento intitulado “Territórios Educativos em Formação, Documento de Trabalho”. Neste documento, os autores estabelecem uma relação entre as noções de “território educativo” e de “agrupamento de escolas”.

*“Território Educativo é o que se pretende construir através de um agrupamento de escolas, ou seja, um território delimitado com problemas e interesses comuns, onde se desenvolve um determinado Projecto Educativo, no qual se faz o levantamento dos problemas e se propõe uma metodologia para a sua resolução. (...) O agrupamento é um instrumento para a*

*coordenação de recursos humanos e materiais e de coordenação de políticas educativas no próprio território”.*

(Doc., Territórios Educativos em Formação, Documento de Trabalho)

Na secção dos “Problemas e Soluções”, este documento remete-se, no entanto, para a estrita esfera escolar, apresentando, para além dos repetidos argumentos da “pequena dimensão” das escolas, da “dispersão” e do “isolamento”, uma lista de “problemas”, mas numa lógica “carenalista”, expressa através de palavras como “inadequadas”, “inexistentes”, “reduzidos”, “precaridade”, “escassa”, “falta”.

*“Número elevado de escolas de pequena dimensão existentes no concelho;  
Acentuada diminuição do número de alunos no concelho;  
Dispersão e conseqüente isolamento das escolas;  
Dificuldades na implementação de projectos comuns e de intercâmbio entre escolas e alunos;  
Inadequadas condições físicas nas escolas;  
Espaços para as áreas de expressão inexistentes;  
Reduzidos materiais de apoio pedagógico/didáctico;  
Precaridade das cantinas escolares;  
Escassa funcionalidade do Centro de Recursos;  
Falta de Bibliotecas escolares de qualidade e actualizadas;  
Falta de recursos humanos que potenciem a utilização dos recursos existentes”.*

(Doc., Territórios Educativos em Formação, Documento de Trabalho)

Embora nos momentos de discussão e reflexão do Círculo de Estudos se procurasse e até, aparentemente, se conseguisse ultrapassar essa tendência, os “problemas” e as “soluções” apresentados no documento baseiam-se essencialmente numa lógica de “gestão de recursos”. A razão pela qual se verificou esta inflexão, que conduziu a uma redução do “problema” à sua dimensão escolar, e, mais ainda, à sua dimensão administrativa, teve certamente a ver com o clima geral de preocupação e de “pressa” que se vivia na altura, pois o ano lectivo de 1999/2000 estava a chegar ao fim e os professores pretendiam dar uma resposta “urgente” às determinações legais, que impunham que a constituição dos agrupamentos se operasse até ao final

desse ano lectivo. Com efeito, o que se tornou mais claro no decorrer desta acção de formação foi, por um lado, a preocupação revelada pelos professores em dar cumprimento à exigência legal da criação do “agrupamento” e, por outro, o sentimento de que o agrupamento correspondia a uma “solução a prazo”, face à iminente construção do novo edifício escolar, na Vila, destinado à “concentração” de todos os alunos do concelho. Perante este duplo constrangimento, um participante no Círculo de Estudos declarava, na altura, que “apesar de no futuro irmos para uma escola única, neste momento temos que fazer o agrupamento”.

Como o tempo de duração formal da acção de formação estava a terminar e se aproximava o dia marcado para o encontro geral de professores, o grupo do Círculo de Estudos decidiu que um grupo restrito, composto por três elementos, deveria elaborar um documento mais completo, que pudesse ser apresentado no referido encontro. Esse documento foi elaborado e foi-lhe atribuído o título “Projecto de Agrupamento, Território Educativo de Coura”. No decorrer do Encontro o documento foi apresentado pelo grupo restrito em nome dos restantes colegas e houve várias intervenções manifestando na generalidade concordância com o seu teor. Os professores e educadores de infância presentes decidiram que deviam ser indicados, já naquela assembleia, os nomes dos elementos que integrariam um Grupo de Trabalho para preparar a constituição do agrupamento de escolas “Território Educativo de Coura”. Daí resultou a indicação dos próprios três elementos que fizeram a apresentação do documento (2 professores do 1º ciclo – um deles o delegado escolar – e 1 educadora de infância).

O ambiente que se vivia era de pressa. Como afirmam os autores do documento, “o processo deve estar concluído até ao final do ano lectivo 1999/2000, de acordo com o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio”. Entre os “critérios para a constituição do agrupamento”, o documento define os seguintes: a “dimensão da população escolar”; a “existência de um projecto municipal, já apresentado na DREN e em vias de ser aprovado, que visa a concentração num só edifício, de todos os alunos do Pré-escolar e 1º Ciclo do concelho”; a “necessidade de (...) dar seguimento ao trabalho já efectuado” no âmbito do “Grupo Animador de Projectos que após a extinção do PIPSE entrou

em funcionamento” e que tem dado “vida a muitos projectos comuns às escolas e jardins” (festa de Natal, desfile de Carnaval, a ida semanal das crianças às piscinas e, no Verão, à praia, os jogos desportivos, etc.). O “projecto de agrupamento” propõe ainda, entre outras “soluções”, a “instalação de um Centro de Recursos moderno e funcional (...)”; a “instalação de uma Biblioteca moderna e funcional (...)”; a criação de um “Gabinete de Gestão de Projectos”; a “elaboração e implementação de um programa de transição do Pré-Escolar para o Primeiro Ciclo”; a “melhoria das condições físicas das escolas”; a “melhoria da rede de cantinas escolares”; a “implementação de parcerias com outras instituições”; a “definição e implementação de uma rede de transportes adequada ao nível etário dos alunos”. Ainda num tom programático, os proponentes enfatizam as ideias de “inovação”, “qualidade”, “parcerias”, “rentabilização e modernização de recursos”, considerando o agrupamento de escolas como o contexto favorável à sua concretização.

*“Propomo-nos implementar um projecto inovador e mobilizador de vontades pois queremos uma escola diferente, capaz de promover parcerias, apostando na inovação pedagógica, rentabilização e modernização de recursos, implementando novas metodologias e experiências, através de uma aposta forte nas novas tecnologias como meio de aproximação entre todos. Queremos uma escola para todos, onde todos possam ter uma voz activa. Queremos uma escola moderna capaz de potenciar a diversidade como meio para obter a qualidade”.*

(Doc., Projecto de Agrupamento, Território Educativo de Coura, 1999).

Através deste projecto, o grupo de professores propõe a criação de um único agrupamento de escolas abrangendo todos os estabelecimentos de ensino do 1º ciclo do ensino básico e jardins de infância da rede pública do Ministério da Educação existentes nas 21 freguesias do concelho: 26 estabelecimentos do 1º ciclo e 6 de educação pré-escolar. Na altura em que foi feita a proposta de criação do agrupamento, o 1º ciclo era composto por 388 crianças e 47 professores e a educação pré-escolar por 64 crianças e 7 educadores de infância, abrangendo, portanto, um total de 452 crianças e de 54

docentes em todo o concelho<sup>87</sup>. Para sustentarem a proposta de criação de um único agrupamento de escolas no concelho, os autores referem, por um lado, que a solução era mais congruente com o projecto municipal da “concentração” de todos os alunos num único edifício escolar e, por outro, que a própria administração, a DREN, não homologaria a criação de mais do que um agrupamento, tendo em conta o número total de crianças do concelho no âmbito do 1º ciclo e da educação pré-escolar.

*“Desde o início se verificou, até por informações que fomos tendo da Direcção Regional, quanto ao tamanho, à dimensão óptima do agrupamento, quanto ao número de alunos, que não teríamos grandes alternativas senão avançar para um só agrupamento que incluísse todas as escolas do concelho. Optámos por essa perspectiva e, como é óbvio, nos condicionantes, tivemos também em conta o projecto da Câmara Municipal, que naquela altura apontaria para uma só escola”.*

(Ent., professor do 1º ciclo, membro do Grupo de Trabalho, 2000)

A proposta de criação do agrupamento de escolas “Território Educativo de Coura” foi feita, logo à partida, portanto, com base no pressuposto de que se tratava de uma solução “a prazo”, face à conhecida decisão da Câmara Municipal de “concentrar”, para breve, todos os alunos do concelho num único estabelecimento de ensino localizado na Vila. O teor da Acta da referida reunião de professores, que a seguir mostramos, ajuda a compreender a conjuntura em que a criação do agrupamento é proposta. Por um lado, não é feita qualquer referência a “agrupamentos”, mas a “territórios educativos”, por outro, o sentido em que esta noção é utilizada revela um entendimento dos mesmos como entidades meramente “legais” – “ao abrigo do Decreto-Lei” – e “geográficas”. Para além disso, ao subordinarem a proposta de criação de um agrupamento de escolas à referida decisão municipal estavam, explícita ou implicitamente, a manifestar concordância em relação à mesma.

*“Aos treze dias do mês de Maio de mil novecentos e noventa e nove reuniram no Centro Cultural de Paredes de Coura todos os professores do 1º ciclo e educadores deste concelho.*

---

<sup>87</sup> Estes números reportam-se ao ano lectivo de 1998/99, altura em que foi iniciado o processo de constituição do agrupamento de escolas “Território Educativo de Coura”.

*A finalidade desta reunião foi a construção dos territórios educativos ao abrigo do decreto-lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio.*

*Depois de tudo explicado e discutido todos os professores e educadores declaram ser de propor a construção de um só território educativo no concelho de Paredes de Coura, sediado na escola da Sede em conformidade com a proposta de reorganização da rede escolar pela Autarquia que consiste na concentração de escolas e jardins.*

*Este protocolo vai assinado por todos os directores ou encarregados de Direcção conforme deliberação desta reunião”.*

(Doc., Protocolo de Associação, 13 de Maio de 1999)

A proposta de criação do Agrupamento é fruto, portanto, de diversas contingências. Embora afirmando, logo na introdução do documento, que a “a autonomia não é apenas decretada, mas essencialmente construída pelas pessoas envolvidas num processo de aprendizagem constante”, na prática os seus autores mostram-se prisioneiros de exigências legais e de decisões tomadas anteriormente pela autarquia. Com efeito, os professores estavam confrontados com a exigência legal decorrente da publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98 – o “decreto da autonomia” – à luz do qual a administração determinava que até ao ano 2000 todas as escolas deveriam estar a funcionar neste “regime”. Esta contingência estava a gerar, na altura, entre os professores, o sentimento de que “ou nos agrupamos” ou “agrupam-nos”. Por outro lado, outras soluções possíveis, designadamente o agrupamento com os 2º e 3º ciclos, estavam postas de parte, pois, como já foi dito, estes níveis de ensino já funcionavam em conjunto com o ensino secundário, num único estabelecimento de ensino.

O Agrupamento de Escolas “Território Educativo de Coura” veio a ser oficialmente criado no ano 2000, após homologação do Director Regional de Educação, em resposta à proposta feita um ano antes pelos professores e educadores de infância. Estes passaram o ano lectivo de 1999/2000 “à espera” da referida homologação, o que veio a acontecer apenas perto do final do mesmo. No mês de Fevereiro, numa sessão promovida pelo Centro de Formação das Escolas de Paredes de Coura para apresentação do Plano de

Formação do ano 2000, o então delegado escolar<sup>88</sup> e membro do referido grupo restrito do Círculo de Estudos fez-nos o ponto da situação: “estamos a aguardar; mas não somos só nós; está tudo parado”.

Ao longo deste ano lectivo de 1999/2000, um grupo de professores e educadores de infância participou num novo Círculo de Estudos organizado pelo Centro de Formação, designado “Projecto Educativo de Território”, no qual voltamos a participar. A maioria dos seus membros já participara no primeiro – “Territórios Educativos em Formação” – pelo que o objectivo desta segunda acção de formação era dar continuidade à acção anterior. Isto é, pretendia-se apoiar o processo de constituição do agrupamento de escolas e mais particularmente a elaboração do seu projecto educativo. A vontade em participarem neste segundo Círculo de Estudos em torno do tema “Projecto Educativo de Território” fora revelada pelos participantes no decorrer do primeiro, contando que a DREN procedesse à homologação do agrupamento logo no início do ano lectivo. Porém, tal veio a acontecer apenas, como dissemos, no final do ano lectivo, o que teve diversas implicações, nomeadamente em termos de quebra do entusiasmo inicial e de criação de atitudes expectantes no seio dos professores, como revelam os seguintes depoimentos. O sentimento expresso de que “estamos à espera”, era partilhado por todos os outros.

*“Fiz parte do Círculo de Estudos sobre os Territórios Educativos, no Centro de Formação, estive na elaboração do projecto de território educativo, que foi apresentado, eu e outros dois colegas. Fiz parte, pronto, e estamos à espera. Saíu para a Direcção Regional... julgo que, brevemente, segundo informações que tenho, sairão novidades sobre os territórios”.*

(Ent., participante no Círculo de Estudos, 2000)

*“Fizemos um projecto, que eu considero um bom projecto, bem elaborado e bastante completo, que foi aceite pelos professores e foi enviado à DREN para aprovação. Até hoje não foi aprovado; estamos à espera, e espero que brevemente haja algum resultado concreto relativamente a isto. (...) Foram*

---

<sup>88</sup> O sub-delegado escolar passara a desempenhar estas funções a partir de 1998, pois o anterior delegado escolar saíra para a Câmara Municipal para desempenhar o cargo de Vereador do Pelouro da Cultura.

*dados todos os passos requeridos, não é?, legalmente. Neste momento está-se à espera da homologação pela DREN”.*

(Ent., participante no Círculo de Estudos, 2000)

Tal como acontecera em relação ao projecto das EBI's, mais uma vez os professores se colocaram numa atitude expectante. Por esta razão, a sua participação no segundo Círculo de Estudos revelou-se menos interessada. Como esta acção de formação estava orientada para a reflexão em torno do tema do “projecto educativo de território”, a ausência de resposta por parte da administração gerou uma grande frustração no seio dos professores, pois as suas expectativas eram inicialmente elevadas. Além do mais, a ausência de resposta reforçou a ideia, entre os professores, de que não fazia sentido estarem a pensar num projecto educativo para uma “realidade virtual”, fosse ela a do “agrupamento” ou a da “concentração”. Para além disso, no período em que decorreu este Círculo de Estudos, começou a surgir no concelho uma acesa polémica em torno da anunciada “concentração”, polémica essa que foi desencadeada inicialmente pelo jornal local “O Coura”. Ao longo do primeiro semestre do ano 2000, este jornal publicou abundantes críticas ao referido projecto autárquico, o que despertou no concelho uma onda de protestos de pais e juntas de freguesia. Consequentemente, os temas e as preocupações que os participantes no Círculo de Estudos mais carregavam para o mesmo, para serem discutidos, tinham sobretudo a ver com esta polémica local e com a ausência de resposta da administração relativamente à criação do “agrupamento de escolas”. Na avaliação final do Círculo de Estudos, diversos participantes referiram-se a este aspecto com um dos “menos válidos” da acção de formação.

*“Na minha opinião pessoal, acho que se falou demasiado em ‘concentração’, embora talvez fosse importante falar dessa questão e deixar os formandos ‘desabafar’”.*

(Ent., participante no Círculo de Estudos, 2000)

*“Discutiu-se demasiado tempo as opiniões vindas do exterior. Opiniões de forças políticas, da imprensa local... Claro que essas opiniões não podiam*

*ser ignoradas, mas elas impediram, muitas vezes, a nossa caminhada e até deram lugar a um certo retrocesso”.*

(Ent., participante no Círculo de Estudos, 2000)

De um modo geral, os professores que participaram nestas acções de formação revelavam expectativas elevadas em relação ao “decreto da autonomia”. Os discursos sobre a autonomia assumiam, contudo, uma perspectiva essencialista – “dar”, “receber”, “conceder”, “ter”, “não ter” – e uma tendência para abordarem a questão em termos do “dantes” e do “agora” – “as escolas não tinham autonomia”, “o professor até hoje nunca teve autonomia”, “agora que as escolas têm autonomia”. Os professores esperavam, portanto, numa atitude duplamente expectante, pela “vinda” da “autonomia” e da “concentração”. Aparentemente, estes factores representavam para eles uma grande esperança para a resolução dos seus problemas. É de salientar, no entanto, para concluir, que a dinâmica de “reordenamento da rede escolar” já vem a (pre)ocupar os professores há quase uma década e o “presente” continua ausente, face à presença constante de um “futuro” permanentemente anunciado.

#### **4. O Agrupamento de Escolas “Território Educativo de Coura”: a azáfama burocrática**

A nível nacional, a criação dos “agrupamentos de escolas” está ligada ao processo de discussão e produção normativo-legal sobre a “autonomia e gestão das escolas”, o qual nunca deixou de estar vinculado a “soluções” de reordenamento da rede escolar durante toda a década de 90. A nível local, a criação do Agrupamento “Território Educativo de Coura” insere-se, portanto, na lógica de “reordenamento da rede escolar” iniciada no concelho na primeira metade da década de 90, mas está “enquadrada”, em termos mais amplos, pelas políticas de autonomia e gestão das escolas.

Já dissemos que na altura em que o Projecto da EBI foi formulado a diminuição do número de alunos nas escolas do 1º ciclo era vista com preocupação pelos professores e pela Câmara Municipal. Entre 1980 e 1990 o número total de alunos do 1º ciclo do concelho passara de 1237 para 731.

Entretanto, esta diminuição continuou a verificar-se, tendo o número total de alunos do concelho passado de 731 para 323 na década seguinte (entre os anos lectivos de 1990/91 e 2000/2001). Consequentemente, o número total de professores deste nível de ensino tem vindo a diminuir, trabalhando actualmente, no concelho, 32 docentes (dados do ano lectivo de 2001/2002). No que diz respeito aos jardins de infância da rede pública do Ministério da Educação, o número total de crianças do concelho era, no ano 2000, de 71. Para além destas, frequentavam ainda o jardim de infância da Santa Casa da Misericórdia 50 crianças e os jardins de infância do OUSAM 100 crianças. Ora, perante este panorama em que ao longo de duas décadas o número de alunos do 1º ciclo do ensino básico passou de 1237 para 323 e, mais recentemente, para 304 (dados do ano lectivo de 2001/2002), os professores e a autarquia municipal viram com bons olhos a chegada do “decreto da autonomia e gestão”, pois ele vinha de encontro às suas preocupações.

Ao longo das duas últimas décadas, as políticas de autonomia da escola têm sido apresentadas por políticos, especialistas da educação, administradores, e, em grande medida, também, entendidas pelos professores como a “terra prometida” (Lima e Afonso, 1995). A criação dos agrupamentos de escolas, no âmbito do mais recente “decreto da autonomia”, é disso um exemplo. De acordo com o diploma legal, os agrupamentos deveriam resultar das “dinâmicas locais e do levantamento rigoroso das necessidades educativas, designadamente através de cartas escolares concelhias”. Como tal, o “decreto da autonomia” foi bem recebido pelos professores, em Paredes de Coura, pois ele não apenas lhes veio prometer a autonomia como também a possibilidade de continuarem a pensar no “reordenamento da rede escolar”.

Embora tratando-se de uma iniciativa do poder político central, o “decreto” fez apelo à “dinâmica local” para a constituição dos agrupamentos de escolas e, nesse sentido, os professores desencadearam, como já dissemos, uma dinâmica de formação em Círculo de Estudos, tendo em vista a formulação de uma proposta de criação de um ou mais agrupamentos de escolas no concelho. Tal proposta foi elaborada ao longo do ano lectivo de 1998/99 e apontou para a criação de um único agrupamento de escolas, pois, na altura, o número de alunos do 1º ciclo existentes em todo o concelho

situava-se na casa das três centenas e circulava a ideia, difundida pela administração, de que “300 alunos” era um número óptimo para a constituição de um agrupamento. Aliás, na altura, os agrupamentos de escolas que se constituíram a partir desta indicação foram designados, ironicamente, pelos professores, por alusão às “lojas dos 300”, como os “agrupamentos dos 300”.

Como se disse na secção anterior, a proposta de constituição do agrupamento “Território Educativo de Coura” foi remetida para a DREN no final do ano lectivo de 1998/99 e só passado cerca de um ano é que chegou a resposta da homologação. Quando esta chegou, o ano lectivo de 1999/2000 estava a chegar ao fim e os professores estavam ansiosos, porque pretendiam cumprir o que a legislação determinava: “de acordo com o Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, deve-se avançar para a constituição de agrupamentos de escolas, sendo do conhecimento geral que esse processo deve estar concluído até final do ano lectivo de 1999/2000” (Doc., Círculo de Estudos “Territórios Educativos em Formação, Maio de 1999).

Os três elementos da Comissão Instaladora do Agrupamento, que eram, com excepção de um deles, os que haviam feito parte do grupo restrito do Círculo de Estudos – grupo esse que tivera um papel mais activo na elaboração do “Projecto de Agrupamento” – iniciaram de imediato o processo de elaboração do “regulamento interno”, pois já sabiam que essa era a condição primeira que a administração ditava para o funcionamento dos agrupamentos de escolas. Em Setembro, no início do ano lectivo de 2000/2001, organizaram uma primeira reunião com todos os professores e outros agentes educativos locais que faziam parte de um grupo já existente no concelho – o Grupo Animador de Projectos (GAP)<sup>89</sup>. Tal como vinha acontecendo em anos anteriores, este grupo, composto por professores e educadores de infância, auxiliares de acção educativa, representantes do Município, do Centro de Formação, do centro de saúde, da Escola Profissional, do OUSAM, da Santa Casa da Misericórdia e da Associação de Pais, continuou a reunir mensalmente até que os órgãos próprios do agrupamento fossem criados.

A primeira entrevista que tivemos com os três elementos da Comissão Instaladora, composta por um professor do 1º ciclo e ex-delegado escolar (António), uma professora, também do 1º ciclo (Céu), e uma educadora de infância (Palmira), foi em Novembro de 2000, na sede do agrupamento, que continuava a funcionar nas instalações da extinta Delegação Escolar. Alguns meses depois, esta Comissão Instaladora viria a dar lugar ao “Conselho Executivo”, após a realização do acto eleitoral, tendo este órgão ficado com a mesma composição: o ex-delegado escolar, como presidente, e as duas outras docentes como vice-presidentes.

Nesta entrevista colectiva, informaram que já tinham recebido da DREN algum mobiliário e equipamento, para montarem a secretaria e os gabinetes, e aguardavam para breve, quer a contratação de pessoal administrativo, por parte do Ministério da Educação, quer a cedência de novas instalações, para a sede do agrupamento, por parte da autarquia, o que veio a acontecer durante o ano lectivo em curso. Antes, porém, de mudarem de instalações, a voz corrente dos professores e dos próprios membros da Comissão Instaladora era a de que ainda não se tinham operado mudanças, pois tal só aconteceria quando deixassem a “Delegação” e mudassem para a nova sede – um apartamento localizado na vila. Embora inicialmente estivesse previsto que a sede do agrupamento ficaria localizada no edifício da Escola do 1º ciclo da Sede, na Vila, os membros da Comissão preferiram o apartamento cedido pela autarquia e é neste espaço que actualmente o agrupamento tem a sua sede.

Em termos de actividades realizadas e previstas, informaram também que mantinham o mesmo plano de anos anteriores, promovendo, nomeadamente, a iniciação a uma língua estrangeira, o projecto “Ciência Viva” e a Educação Física, com a colaboração da Escola EB2,3/S, a “hora do conto”, com a colaboração da Biblioteca Municipal, a ida das crianças às piscinas municipais, a festa de Natal, o desfile de Carnaval, a Semana da Cultura e do Livro e o Dia Mundial da Criança, com a colaboração da autarquia, entre outras. Estas actividades têm envolvido todas as crianças do 1º ciclo do

---

<sup>89</sup> Embora este grupo tenha adoptado a designação de Grupo Animador de Projectos, por sugestão do Monteiro, inspirada no ideal de “animação” do OUSAM, este grupo, que foi constituído na sequência do PIPSE, assumiu desde sempre apenas uma lógica de planificação escolar conjunta.

concelho e algumas delas os jardins de infância, incluindo os do OUSAM e o da Santa Casa da Misericórdia.

A entrevista serviu também para revelarem o desencanto que estavam a sentir por não verem satisfeitas as suas expectativas relativamente à “autonomia”. Os professores manifestavam, no decorrer das acções de formação em que participaram, uma concepção “encantada” da autonomia e, como tal, lamentavam-se agora pelo facto de a autonomia não corresponder ao que esperavam. Ao encanto seguiu-se o desencanto. Entre outros factores deste desencanto, referiram o facto de se terem visto obrigados a trabalhar à noite para prepararem atempadamente o “regulamento interno” e, sobre a autonomia, proferiram declarações do seguinte teor: “a autonomia é muito difícil de pôr em prática”, “por enquanto é só papéis”, “a autonomia que temos é a autonomia que tínhamos”. Quando lhes pedimos que se referissem às mudanças entretanto operadas, referiram apenas a “construção do regulamento interno” e as preocupações com os prazos para a “instalação” dos órgãos.

*“O que se destaca mais foi a construção, por assim dizer, do regulamento interno. (...) A mudança tem sido assim uma mudança um bocado... lenta não, os prazos estão a ser todos cumpridos, mesmo a nível de regulamento será cumprido, até 31 de Dezembro estará na Direcção Regional. (...) Estamos a tentar acabar de instalar todos os órgãos; há prazos para instalar”.*  
(Ent., António, presidente da Comissão Instaladora do Agrupamento, 2000)

Foi precisamente no final desta entrevista que o presidente da Comissão Instaladora – o ex-delegado escolar – se dirigiu para o Centro Cultural para participar numa reunião da Assembleia do Agrupamento, órgão entretanto criado, onde iria apresentar o Regulamento Interno que tinham acabado de elaborar. Trata-se de um extenso documento, que o agrupamento tem actualmente em vigor, composto por cerca de 100 páginas. Tal como se tem verificado noutros agrupamentos, o documento limita-se, em grande parte, a transcrever o articulado do Decreto-Lei nº 115-A/98 e a pormenorizar mais ainda este normativo e a incluir regras muito detalhadas. Por exemplo, o documento dedica dezassete pontos ao assunto “reuniões” e dez ao assunto “actas”. Relativamente aos assuntos “actividades lectivas” e “sala de aula”,

prescreve regras de tal modo pormenorizadas e descontextualizadas que chegam a referir-se ao “toque de campainha” como um elemento relevante, tratando-se, como sabemos, de escolas, na sua maioria, de lugar único, com apenas um professor e um pequeno número de alunos, e... sem campainha.

*“Actividades lectivas:*

*1. O início e o fim das aulas é assinalado por cada professor/educador, ou nos estabelecimentos onde for possível, por um toque de campainha, em conformidade com o horário estabelecido no início do ano lectivo.*

*2. No decorrer das aulas, o professor/educador não deve abandonar a sala de aula, salvo casos excepcionais.*

*3. O professor/educador deve suspender as actividades lectivas ao toque de saída para que se cumpra o intervalo.*

*Sala de aula:*

*(...)*

*3. O professor deve ser o primeiro a entrar e o último a sair da sala de aula, fechando-a à chave.*

*4. Não é permitida a permanência de alunos na sala de aula durante os intervalos, excepto se estiverem acompanhados pelo professor”.*

*(Doc., Regulamento Interno, Agrupamento “Território Educativo de Coura”, 2000)*

Como declararam os elementos da Comissão Instaladora, para elaborarem este regulamento interno basearam-se noutros, de agrupamentos que estavam mais adiantados e cujo regulamento interno já tinha passado o crivo da análise das instâncias administrativas: o CAE e a DREN. O documento inclui vários capítulos dedicados ao enquadramento normativo e termina com um capítulo alusivo às “parcerias”. A referência às parcerias parece ter-se tornado obrigatória no actual discurso educativo e, como tal, os regulamentos internos dos agrupamentos de escolas não têm ignorado essa condição. No caso do regulamento interno do Agrupamento “Território Educativo de Coura”, o capítulo dedicado às parcerias utiliza as noções de “negociação”, “articulação”, “protocolo”, “cultura de participação”, “responsabilidade social”, “parcerias sócio-educativas”:

*“Sendo a educação uma responsabilidade social, a escola tem de se articular com outras estruturas e agentes locais, no sentido de rentabilizar recursos e*

*esforços que garantam uma melhor e mais eficaz prestação do serviço educativo.*

*A escola tem de prever o que precisa, de quem precisa e como vai desenvolver uma verdadeira cultura de participação. Este é um aspecto que a escola deverá contemplar no seu Projecto Educativo de Escola e concebê-lo como um serviço mútuo a prestar à escola e à comunidade em que se insere.*

*O desenvolvimento da autonomia das escolas exige que se tenham em consideração a constituição de parcerias sócio-educativas que garantam a iniciativa e a participação da sociedade civil”.*

(Doc., Regulamento Interno, Agrupamento “Território Educativo de Coura”, 2000)

Afirmando que “com base no pressuposto da autonomia, compete à escola propor a celebração de protocolos a empresas e outros agentes comunitários a nível local”, o regulamento interno refere a necessidade de estabelecer relações com os seguintes: Centro de Saúde, Serviços de Psicologia e Orientação, Centro de Formação de Professores, Câmara Municipal, Juntas de Freguesia, Associações Culturais, Recreativas e Desportivas, OUSAM, Ensino Recorrente, Santa Casa da Misericórdia, EB2,3/S e Escola Profissional.

Tal como outros regulamentos internos de diversos agrupamentos com quem temos contactado, o do “Território Educativo de Coura” não fugiu à regra. Tendo sido elaborado num clima de “urgência” pelos membros da Comissão Instaladora, ele não resultou de qualquer processo participativo que tenha envolvido professores, alunos e demais actores educativos, denotando, pelo contrário, um forte apego aos normativos legais e uma ideia de escola rigidamente regulamentada. Embora tratando-se apenas de um exemplo, a referência à “campanha” simboliza um dos elementos mais típicos do imaginário escolar – a compartimentação dos tempos escolares em disciplinas – ao qual as escolas que dele não dispõem parecem aspirar.

Ao longo do ano lectivo em curso e do que se seguiu, o de 2001/2002, continuámos a acompanhar o funcionamento do agrupamento de escolas “Território Educativo de Coura” participando em diversas reuniões como

observador. Para ilustrar o “ambiente” das reuniões mensais, que envolviam, como já dissemos, professores e educadores de infância, auxiliares de acção educativa e representantes da autarquia municipal, do centro de formação, do centro de saúde, da escola profissional, do OUSAM, da Santa Casa da Misericórdia e da Associação de Pais, descrevemos em seguida, com mais pormenor, uma delas, que teve lugar no anfiteatro do Centro Cultural, no dia 24 de Abril de 2001.

*“No início estava na mesa do palco apenas o presidente do Conselho Executivo do Agrupamento (o António). Dirigi-me a ele para lhe pedir que informasse os professores sobre a minha presença, ao que respondeu que já era essa a sua intenção. Para a maioria dos presentes, que eram professores, a minha presença já é habitual, fruto de contactos de vários anos, e quando o António deu a informação dirigiram para mim o olhar e sorrisos de simpatia, que retribuí.*

*No início, o António mostrava-se incomodado por estar apenas ele no palco e, para que eu não pensasse que essa era uma atitude comum, disse-me que não gostava de estar ali a fazer figura de “doutor”. Mas não continuou só, pois a seguir juntaram-se a ele uma vice-presidente do Conselho Executivo e o Vereador da Cultura da Câmara Municipal, também professor do 1º ciclo do ensino básico e ex-delegado escolar.*

*No decorrer da reunião, o António, que desempenhara antes funções de delegado escolar, referiu-se várias vezes aos “serviços”: “nós, ali, nos serviços, não recebemos nada”. As informações que dava aos professores eram essencialmente de natureza legal: “o 296 só chegou agora”; “têm três dias úteis para meter o 37”, etc.. A determinada altura passou a palavra ao Vereador para que este falasse da Semana da Cultura e do Livro. Este abordou vários assuntos, dando particular atenção ao “Domingo Gastronómico”, um projecto de gastronomia local, com o envolvimento das escolas, promovido pela Comissão de Turismo do Alto Minho. Foi claro o interesse demonstrado pelo Vereador na participação das escolas nesta iniciativa: “podemos contar com as escolas e com os jardins de infância?”; “Não gostaríamos de retirar isto da nossa programação”.*

*Uma professora, seguida de outras, deu um sinal de insatisfação, perguntando se não havia também para elas um almoço: “a Câmara devia reconhecer... Nós colaboramos em tudo: exposições, exposições,*

*exposições”. A esta interpelação o Vereador respondeu: “digam o que é que já propuseram que a Autarquia não tenha oferecido”.*

*Como o Vereador é também professor do 1º ciclo, deu aos professores várias sugestões de actividades para a concretização daquela iniciativa (o Domingo Gastronómico): uma exposição de potes, de maseiras, uma recolha de receitas, etc.. E continuou: “é sempre agradável dizer a quem nos visita: isto foi feito pelas colegas”; “E vocês têm aqui as escolas activas a este ponto?”; “Temos”. Mais adiante voltou a dirigir-se aos professores, perguntando se estava tudo a correr bem: “O projecto ‘A biblioteca vai à escola’, da ‘hora do conto’, está a correr bem? Se houver alguma coisa que não esteja a correr bem, digam; a nível de equipamento informático, está tudo a correr bem?; já sabem que há um estagiário para apoiar”.*

(NC, 24 de Abril de 2001)

Como a reunião decorria num anfiteatro, o ambiente não era propício à participação dos professores, pois uns estavam no “palco” e outros na “plateia”. O que mais sobressaiu foi, por um lado, o pendor legalista e administrativista da reunião, revelando que o padrão de funcionamento da ex-delegação escolar – “os serviços” – se mantinha e, por outro lado, a forte influência do município nas actividades das escolas, procurando que estas contribuíssem para a afirmação da imagem do concelho e da Câmara Municipal. O contexto de “autonomia da escola”, que era suposto o agrupamento promover através da participação activa e criativa dos professores e de outros actores educativos, parece, assim, ser substituído por um ambiente de “cerimónia oficial” em que os professores são apenas informados sobre aspectos administrativos, por parte do órgão de gestão do agrupamento, e contemplados com sugestões de actividades pedagógicas por parte da autarquia.

Ainda durante esta reunião mensal, sem que houvesse qualquer determinação “oficial” da administração central, da DREN ou do CAE, os professores tomaram uma decisão, também reveladora de uma mentalidade centralista e burocrática, deliberando escolher o mesmo manual escolar para todas as escolas do concelho.

*“Durante a intervenção do Presidente do Conselho Executivo, uma professora questionou-o: “e os livros?”. Referia-se aos manuais escolares.*

*Sem perceber bem, inicialmente, o alcance da pergunta, o António respondeu que era como nos anos anteriores: ‘a DREN está a enviar directamente para as escolas; os serviços não receberam nada; eu estou a saber por vocês’. Outras professoras insistiram, colocando o mesmo problema: ‘e os manuais escolares? São escolhidos pelas escolas ou pelo agrupamento?’, ‘Agora deviam ser escolhidos pelo agrupamento’. Face à insistência das professoras, o Presidente do Conselho Executivo respondeu que seria feita uma reunião para resolver o assunto: ‘então fazemos uma reunião, chegamos a um consenso e escolhemos os manuais’.*

(NC, 24 de Abril de 2001)

A uniformização patenteada por esta deliberação resultou, portanto, de uma vontade expressa pelos próprios professores, revelando que a mentalidade centralizada e burocrática não mora apenas no nível dos departamentos da administração central e desconcentrada (as DRE e os CAE), como por vezes as análises parecem admitir. Os professores exprimiam, daquele modo, a sua própria vontade de “uniformização” ou então procuravam corresponder à vontade já antes explicitada pelo órgão de gestão do agrupamento de que “depois tudo será através daqui”.

*“Depois tudo será através daqui, não poderá a escola candidatar-se a um projecto sozinha. Portanto, será tudo a partir daqui”.*

(Ent., António, presidente da Comissão Instaladora, Novembro de 2000)

Na altura em que foi feita esta entrevista, o processo de constituição do agrupamento ainda estava no seu primeiro ano e não quisemos precipitar a análise. Resolvemos, por isso, aguardar mais um ano lectivo antes de voltarmos a fazer entrevistas, sem deixarmos, contudo de acompanhar de perto a dinâmica do agrupamento, ora participando directamente em reuniões, ora conversando com os professores, ora contactando informalmente com os membros da Comissão Instaladora e depois do Conselho Executivo. A meio do ano lectivo seguinte, durante os meses de Fevereiro e Março de 2002, resolvemos entrevistar os três membros do Conselho Executivo, desta vez individualmente, mais treze professores que participaram nos Círculos de

Estudos já referidos, procurando fazer como que um balanço do período entretanto decorrido.

Passado este período, uma vice-presidente do Conselho Executivo afirma: “foi tudo muito rápido”. Diz que houve necessidade de elaborar diversos documentos – o regulamento interno, o projecto educativo, o projecto curricular de escola, o projecto curricular de turma – e, neste ambiente atarefado, o professor acaba por ficar “abafado”.

*“Foi tudo muito rápido, porque foi o regulamento interno, foi o projecto educativo, é agora a confusão do projecto curricular de escola e do projecto curricular de turma (risos). É muita coisa e isto abafa o professor, não é?”.*

(Ent., Céu, vice-presidente do Conselho Executivo, 2002)

Fruto desta azáfama reformista, os professores acabam por ficar “abafados”, “atrapalhados” e “baralhados”. Como diz outra professora, “esta reforma toda... é mudança a mais”.

*“Eu acho que isto está... não sei se sou eu que sou assim um bocado miudinha em certas coisas e às vezes vejo-me um bocado baralhada neste meio todo. A informação chega muito em cima, temos muito pouco tempo para trabalhar tudo e os problemas acumulam-se muito. Eu acho que devíamos ter um tempo para nos adaptarmos a certas coisas para levarmos isto a bom termo. Porque eu acho que tudo o que chega assim, não se consegue trabalhar bem. Eu sinto-me muitas vezes atrapalhada com tudo o que vejo, isto, aquilo, com todas as mudanças que nos surgem. Eu acho que é mudança a mais, sem a gente ter uma preparação. Eu tenho essa dificuldade em conseguir... pronto, depois a gente vai sempre conseguindo apanhar, só que no início do ano bombardeiam-nos com tantas coisas que nós ficamos um bocado... eu acho que esta reforma toda... é mudança a mais”.*

(Ent., Rita, participante nos Círculos de Estudos, 2002)

Este sentimento de “atrapalhação” foi reforçado com a recente “reorganização curricular do ensino básico”<sup>90</sup>, que cria três novas “áreas curriculares não disciplinares”: a “área de projecto”, o “estudo acompanhado” e

---

<sup>90</sup> Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro.

a “formação cívica”. Sobre esta “reorganização”, uma professora comenta: “é uma coisa caída assim do céu; por exemplo, a área de estudo acompanhado, a área de formação cívica são coisas assim caídas, não é?, e agora o professor que se desenrasque!” (Ent., Mafalda, 2002). Para os professores, que vêm estas áreas como mais algumas “disciplinas”, parece tratar-se não de uma transformação, mas de uma intensificação do seu trabalho. Sobre este mesmo assunto, outra professora afirma: “com estas disciplinas novas andamos um bocado a navegar”.

*“Com estas disciplinas novas, a formação cívica, o estudo acompanhado... pronto, exigem cada vez mais de nós, mas.. tem que ser, não é só no nosso ciclo. (...) Também temos que fazer o projecto curricular de turma; pronto, a gente está a tentar ver se acerta com as coisas, porque isto há muitas coisas novas, não é? E faz um bocado de confusão à cabeça. Eu acho que não era nada novo a formação cívica, porque a gente sempre tentou educar a criança no global. Mas não sei, talvez essas palavras... ou a gente não saiba pôr bem em ordem, não é?, não saiba escrever bem. A gente até dá essas disciplinas e sempre as deu, não é? Estudo acompanhado, então a gente não ensina as crianças a estudar e isso tudo, mas talvez assim a pô-lo concretamente no papel é que talvez isso custe mais. Eu acho que no 1º ciclo os professores até trabalham muito, mas às vezes nisso falhamos um bocado. Escrever... Porque também não temos tempo. Ou a gente se dedica aos miúdos e eles dão, não é? Dedicámo-nos aos miúdos, e mais isto e mais aquilo, todas as disciplinas, depois vêm as provas... E com estas disciplinas novas andamos um bocado a navegar, acho”.*

(Ent., Tuxa, participante nos Círculos de Estudos, 2002)

Atendendo ao cargo específico que desempenha, perguntámos à coordenadora do Conselho de Docentes como é que os professores encaram as novas áreas da “reorganização curricular”. Lembremo-nos que esta reorganização curricular surgiu em simultâneo com a própria estruturação do agrupamento. Na altura em que fizemos estas entrevistas, os professores andavam atarefados com a elaboração do “projecto educativo do agrupamento”, ao qual se juntava agora a preocupação com a elaboração do “projecto curricular de escola” e do “projecto curricular de turma”. A professora coordenadora do Conselho de Docentes, embora afirmando que procurava

explicar que não era assim, considerou que para os professores a reorganização curricular era entendida como “mais uma carga”.

*“Mais uma carga. E neste momento eu tenho a preocupação de fazer ver que para o primeiro ciclo não é carga nenhuma. Nós em relação aos 2º e 3º ciclos estamos muito melhor. Porque se nós temos trabalho de grupo com os meninos, nós podemos utilizar a metodologia de projecto e se o menino está a fazer área de projecto e se precisa de investigar e se precisa de ter recursos, que muitas vezes não os tem à mão, e se precisa de organizar documentação para apresentar um trabalho e ainda não tem técnicas para organizar esse trabalho e a documentação que recolheu, acho que não há melhor maneira de um estudo acompanhado que essa que é uma autêntica realidade: ajudar a criança a saber como organizar, o que vai seleccionar, que não é só tirar fotocópias de enciclopédias, os recursos que se podem utilizar, uma Internet, a Diciopédia, enciclopédias, tudo isso está à mão mas não é só chegar lá e tirar fotocópias. É preciso ver o que é essencial, resumir, acho que não há melhor estudo acompanhado que esse. (...) Mas, para a maior parte, realmente, pensam que isso é uma carga muito grande”.*

(Ent., Rosa, coordenadora do Conselho de Docentes, 2002)

Em grande medida, este sentimento decorre do facto de as exigências feitas continuamente aos professores não terem equivalente nas condições que lhes são proporcionadas. Pelo contrário, como lamenta a coordenadora do Conselho de Docentes, “os professores sentem que são muito culpabilizados de tudo de mal que acontece”. Ela lembra que embora se diga que agora têm que estar todos envolvidos, como parceiros no processo educativo – os pais, a autarquia, etc. – a responsabilidade pelo que acontece de mal é sempre assacada ao professor. E conclui dizendo que “os professores estão um bocado magoados com isso tudo”.

*“Entrevistador: Há bocado falavas do desânimo que sentias em relação ao sistema educativo. Podes explicar porquê?”*

*Entrevistada: Porquê? Porque acho que exigem muito dos professores e não dão as condições de trabalho que deveríamos ter. A gente tem uma turma, muitas vezes tem uma criança com problemas e quer saber realmente como é que pode encaminhar aquela criança, que respostas temos para ela e precisamos de conversar com um psicólogo, ou com uma terapeuta da fala, já*

*não digo dar apoio na sala, mas que o professor tenha acesso e tenha esses contactos com as pessoas, conversar e ver como está e fazer o estudo da situação e não temos hipóteses porque não temos recursos nenhuns. E muitas vezes queremos fazer mais e não podemos porque não temos as condições que deveríamos ter, sobretudo a nível de recursos humanos. Está muito, muito mal, o primeiro ciclo. Eu acho que os professores sentem que são muito culpabilizados de tudo de mal que acontece. E quando a gente diz que neste momento temos que estar todos, que são os pais, que é a autarquia, mas de responsabilidade apontam sempre o professor. Os professores estão um bocado magoados com isso tudo”.*

(Ent., Rosa, coordenadora do Conselho de Docentes, 2002)

Com efeito, o discurso das “parcerias” postula que, actualmente, os problemas da escola têm que ser resolvidos à escala local, com o envolvimento de todos os parceiros educativos. Só que, neste contexto das parcerias, em que participam pais, autarquias, centros de saúde, associações, etc., numa lógica dita de co-responsabilização, só os professores são responsabilizados e culpabilizados. O discurso das “parcerias” coloca assim a responsabilidade nas escolas e nos professores e protege, ao mesmo tempo, a retirada do Estado e da administração. Estes ficam, assim, não apenas libertos da responsabilidade como também disponíveis para porem em prática novas formas de controlo, formas essas que são agora usadas por uma administração mais afectiva, atenciosa e disponível para ajudar a ultrapassar dificuldades.

*“Quando temos alguma dificuldade telefonamos para lá a perguntar; sobre a Assembleia, sobre isto, sobre aquilo. Temos telefonado algumas vezes para lá porque, pronto, a lei é lei, mas... Quando precisamos telefonamos mais directamente para a direcção regional; quando há algum problema com o 115, e isso, telefonamos para a Direcção Regional. E às vezes também não sabem já, já. Esperam, mandam ligar depois. Mas são sempre atenciosos, e mesmo no CAE também. Mas também têm muitas dificuldades, como nós”.*

(Ent., António, presidente da Comissão Instaladora, Novembro de 2000)

No entanto, tal solicitude revelada pela administração não tem tido equivalente em termos de concessão de mais recursos para o agrupamento.

Isto é, manifesta-se atenciosa e disponível e responde às solicitações que lhe são feitas, mas quando não lhe convém remete-se ao silêncio.

*“São muito receptivos aos nossos problemas, às nossas dificuldades. A única coisa que há é que às vezes queríamos mais apoios. Nós metemos, por exemplo um projecto de Música para lá (DREN) e ainda não responderam. Era o pagamento de um professor de música. Não tinha o horário completo na EB2, interessou-se pelo primeiro ciclo, falou connosco, apresentou uma proposta de trabalho e foi canalizada para a DREN. Mas até hoje ainda não tivemos resposta, ainda estamos a aguardar”.*

(Ent., Céu, vice-presidente do Conselho Executivo, 2002)

Como afirma a outra vice-presidente do Conselho Executivo, a autonomia limita-se, assim, à possibilidade de elaboração de um “projecto educativo”

*“O aspecto positivo é nós termos o poder de elaborar um projecto educativo, de traçar umas linhas, pelo menos o que pretendemos. Aí já há autonomia, já é um aspecto positivo. Agora isto de passar do papel à prática eu também não sei até que ponto é que isto será fácil”.*

(Ent., Palmira, vice-presidente do Conselho Executivo, 2002).

Esta educadora de infância recorda que inicialmente, quando pensavam na autonomia, “nem se estava a pensar em financiamentos nem nada”. A questão surge, agora, quando confrontados com a acção concreta.

*“Eu acho que toda a gente tinha uma ideia errada do que era a autonomia. No círculo de estudos “Territórios Educativos em Formação”, quando se falou... eu nunca me esquece quando foi dito que a autonomia era uma coisa que se ia construindo aos poucos e poucos. Pensávamos que se calhar a autonomia era toda a gente agora vai ter, toda a gente entre aspas, não é?, toda a gente vai ter o poder em mãos, autonomia, nem se estava a pensar em financiamentos nem nada. Estava-se a pensar noutra tipo de coisas, sei lá, quero ir para ali vamos e afinal não é isso, porque o Estado, o Estado entre aspas, o Ministério da Educação, dá autonomia por uma lado mas depois também tira. Por exemplo, a nível de autonomia financeira. Que autonomia financeira tem havido?”.*

(Ent., Palmira, vice-presidente do Conselho Executivo, 2002)

Com efeito, ao longo dos últimos anos tem-se gerado uma tendência para a administração contemplar com recursos financeiros apenas algumas escolas e agrupamentos, em função de candidaturas a projectos. E tem-se verificado que os que já têm mais recursos continuam a receber mais, não apenas porque aprenderam a “arte” de elaborar “bons” projectos, como também de porem em prática “boas” estratégias de divulgação. As designadas “boas práticas” têm sido aferidas, em grande medida, a partir da capacidade das escolas e dos professores darem visibilidade às suas acções. Por outro lado, a administração tem revelado uma grande apetência para se associar a essas acções, participando em encontros, exposições e outras actividades promovidas por essas escolas e agrupamentos, fazendo questão de se mostrar uma administração mais “atenciosa”. Porém, a preferência da administração por algumas escolas e agrupamentos, nomeadamente, pelos que melhor se movem na lógica das “boas práticas” está na base de uma desigual e injusta distribuição dos recursos, pois tem-se verificado que enquanto uns acumulam projectos em cima de projectos, o que significa financiamentos em cima de financiamentos, outros vivem na mesma situação de pobreza em que se encontravam anteriormente. Neste contexto, ser contemplado com o financiamento de um projecto passou a ser entendido como uma questão de “sorte”.

*“Ficámos um bocado desiludidos quando não foi aprovado o projecto do Ciência Viva. Ficamos um bocado tristes. Quanto ao Projecto da Língua precoce ainda não recebemos resposta do CAE. Estamos um bocado desanimados. Candidatámo-nos agora a outro projecto, das bibliotecas, entrámos em contacto com a Direcção Regional. Virá cá uma senhora fazer uma visita ao agrupamento em Março, a ver se temos sorte que nos seja aprovado o projecto das bibliotecas. (...) Nós candidatámo-nos. Estamos a aguardar a aprovação. Eu julgo que eles já estão a aprovar muitos desses projectos, àquelas escolas, àqueles agrupamentos que já têm ou já tiveram a aprovação de outros projectos em bibliotecas. Quer dizer, quem não tem nada fica sempre sem nada. Foi o que eu lhes disse, nunca fomos apoiados, tem que haver um início”.*

(Ent., António, presidente do Conselho Executivo, 2002)

Em suma, o ambiente de reforma permanente em que têm sido mergulhadas as escolas e os professores ao longo das duas últimas décadas tem gerado uma azáfama burocrática que induz os professores a valorizarem mais o aparato do que a essência do seu trabalho. Tal como dizem Bouveau e Rochex (1997) a propósito das ZEP (Zones d'Éducation Prioritaires), em França, estamos, também, entre nós, perante uma exigência constante de explicitação e de publicitação, operando-se uma marginalização do quotidiano em benefício do visível, do espectacular, do inaugurável. Neste ambiente de azáfama, a reflexão e o espírito crítico tendem a ser desqualificados e o que parece ser encarado como a essência da mudança educativa é a “gestão”. Ao longo das duas últimas décadas gerou-se no campo educativo a ideia de que o professor “VIP” é o gestor e que o aumento da importância e da dignidade das funções que desempenha é directamente proporcional ao seu afastamento do trabalho com os alunos. Aliás, a ideia de “gestão”, que se instalou, é a de que ela tem menos a ver com os alunos e mais com a produção de documentos escritos, fazendo uso, por um lado, de uma linguagem “pedagogicamente correcta”, em grande medida “aprendida” em cursos de formação contínua e especializada, e, por outro, de “boas” estratégias de divulgação. E, aparentemente, conseguido esse desiderato, quer os professores, quer a administração parecem dar-se por satisfeitos.

##### **5. As mudanças vistas pelos professores: o imaginário da forma escolar disciplinar**

O agrupamento de escolas “Território Educativo de Coura” foi criado sob o duplo constrangimento da imposição legal, de âmbito nacional, e da expectativa da “concentração”, de âmbito local. Em relação ao primeiro constrangimento, a criação do agrupamento constituiu essencialmente uma resposta dos professores àquela imposição legal, pois se ela não pairasse sobre eles não o teriam criado, optando certamente por continuarem “à espera” da “concentração”. Fruto de uma mentalidade expectante que a azáfama da “reforma educativa” ajudou a interiorizar, os professores têm desenvolvido a crença de que as mudanças lhes são exteriores e que dizem respeito

essencialmente ao que “eles” – uma entidade abstracta que tende a ser referenciada ao “Ministério” – produzem em termos normativo-legais. A mudança educativa tende, assim, a ser confundida com a produção de documentos escritos, como os que os novos “decretos” da “autonomia” e da “reorganização curricular” determinam. Por exemplo, a primeira exigência feita pela administração aos agrupamentos de escolas foi a elaboração de documentos escritos – primeiro o “regulamento interno”, a seguir o “projecto educativo”, depois, ou em simultâneo, os “projectos curriculares” de escola e de turma, no âmbito da “reorganização curricular do ensino básico”. Como se disse na secção anterior, neste ambiente de reforma permanente os professores exprimem frequentemente a expectativa de que a “solução” para os seus problemas não tem que ser encontrada no “presente” mas sim num “futuro” permanentemente anunciado. Quanto ao segundo constrangimento, os professores, embora se tenham sentido obrigados a criar o agrupamento, não estão convencidos de que ele vá operar mudanças no seu trabalho, pois consideram que estas só se tornarão possíveis quando se materializar a “concentração”.

*“Mudanças para já não há nenhuma. (...) Acho que era melhor não estarmos em agrupamento; irmos só mesmo quando fosse a concentração. Continuamos a estar na mesma uma em cada escola, isoladas, encontrámo-nos muito menos vezes do que nos Conselhos Escolares. Mudanças haverá quando formos para a concentração”.*

(Ent. Joana, 2002)

Na sua maioria, os professores que participaram nos dois Círculos de Estudos que referimos revelavam-se, na altura, favoráveis à “concentração” e os que não eram favoráveis também não se manifestavam abertamente contra. É possível constatar isso através da análise dos depoimentos escritos que pedimos aos professores, no decorrer do Círculo de Estudos “Projecto Educativo de Território”, que decorreu durante o ano 2000. Os participantes nesta acção de formação referem-se à concentração como “a melhor solução”, “a solução mais razoável”, “a única funcional”, face à diminuição do número de crianças no concelho. As únicas divergências que os depoimentos revelam sobre o assunto referem-se ao facto de a decisão autárquica ter apontado para

a “concentração” de todos os alunos numa única escola, considerando, no entanto, alguns professores que a autarquia poderia ter optado pela criação de dois, três ou mais “pólos” aglutinadores de escolas de freguesias vizinhas. Quanto às razões por que consideram a “concentração” a melhor solução, os depoimentos revelam que os professores esperam obter, sobretudo, “melhores condições” de trabalho.

*“Do ponto de vista profissional afigura-se-me o melhor pois vai – e espero – oferecer as tão desejadas condições materiais e técnicas para um melhor desempenho; vão poder ser desenvolvidas outras componentes; vai acabar o isolamento físico”.*

(Doc., Depoimento escrito de um participante no Círculo de Estudos “Projecto Educativo de Território”, 2000).

*“Em virtude da diminuição dos alunos, talvez seja a única solução para ficarmos com melhores condições de trabalho, melhores instalações, mais inovação, menos isolamento, etc.”.*

(Doc., Depoimento escrito de um participante no Círculo de Estudos “Projecto Educativo de Território”, 2000).

Face à expectativa da “concentração”, o agrupamento tem sido encarado, de uma maneira geral, como uma “solução a prazo”, do qual os professores esperam obter apenas mudanças na vertente administrativa. Ao contrário, a “concentração” é vista como uma solução capaz de produzir mudanças na esfera do seu trabalho pedagógico. A análise das entrevistas que efectuámos durante o segundo ano de funcionamento do agrupamento de escolas permite concluir, de facto, que os professores esperam obter essas mudanças na vertente pedagógica, mas os seus discursos revelam um entendimento do “pedagógico” no sentido de uma aproximação ao modelo disciplinar compartimentado, com o conseqüente afastamento do modelo da “monodocência”. Isto é, a monodocência, que corresponde à responsabilidade integral de um professor por um grupo de crianças e a um trabalho integrado, mais baseado no saber generalista, tende a ser encarado como um constrangimento e não como uma opção pedagógica.

Da análise destas entrevistas constata-se que a percepção generalizada é a de que com o agrupamento não se têm operado mudanças significativas, apesar da azáfama reformista em que os professores têm estado envolvidos. Estes continuam a pensar e a agir apenas por referência à sua escola e não ao agrupamento no seu todo. Não revelam um sentimento de pertença a um “território educativo”, embora esta expressão tenha sido adoptada inclusivamente no próprio nome do agrupamento: “Território Educativo de Coura”. Aliás, quando se referem ao “agrupamento” ou ao “território” a concepção que revelam é a de que ele se circunscreve a um espaço físico onde os professores vão algumas vezes – a sede do agrupamento, situada num apartamento na Vila – ou ao órgão de gestão – o Conselho Executivo. Os professores usam diversas expressões que ilustram esta concepção: “este ano já é o próprio ‘território’ que me compra o material”; “tenho que ir ao ‘agrupamento’”; “eu pessoalmente fui ao ‘agrupamento’ duas vezes, durante este ano”. Quando assinalam algumas mudanças, afirmam que elas apenas se registam ao nível administrativo, designadamente, a “burocracia” inerente à “instalação” dos órgãos administrativos: “é mais a parte administrativa e esta parte de burocracia: assembleia de, conselho de...” (Ent., Maora, 2002). Na vertente pedagógica, afirmam que não se operaram mudanças: “aquilo que fazíamos antigamente continuamos a fazer”.

*“Apostou-se na questão administrativa, na questão dos órgãos, na instalação dos órgãos e as mudanças não são muitas; mesmo ao nível das actividades que envolviam toda a comunidade escolar há uma transição daquilo que era feito anteriormente para aquilo que é feito agora, com a colaboração da Câmara Municipal: as festas de Carnaval, de Natal, etc., etc., a vinda ao teatro, a vinda a isto ou àquilo”.*

(Ent., Ricardo, 2002).

*“As actividades que fazemos já antigamente fazíamos. Antes de sermos território já fazíamos muitas actividades, mas muitas actividades, até que os outros concelhos não faziam. (...) E isso eu acho que não veio modificar, porque aquilo que fazíamos antigamente continuamos a fazer: os desfiles, as festas de Natal, as festas da Páscoa, todas estas actividades que tínhamos dantes continuamos a ter. Nisso não modificou”.*

(Ent., Bia, 2002).

Na opinião dos professores, a situação mantém-se, portanto, do ponto de vista pedagógico, como se encontrava antes da criação do agrupamento. Há actividades conjuntas, como a ida das crianças às piscinas, o desfile de Carnaval, festas, etc., mas, na esfera do trabalho pedagógico quotidiano, dizem que não têm sido promovidas mudanças. O próprio Conselho de Docentes, onde supostamente as questões pedagógicas são abordadas, passou a envolver a totalidade dos professores do concelho e, conseqüentemente, a esfera do trabalho quotidiano e as relações de proximidade ficaram mais descuradas. Como o terreno pedagógico é também considerado da soberania de cada professor, os próprios membros do Conselho Executivo consideram que não têm que “interferir” nessa vertente, aceitando que o seu trabalho se limite aos “papéis”.

*“Na parte pedagógica não estamos a interferir na maneira como as colegas estão a dar as aulas ou deixam de dar as aulas, eu nisso não interfiro, posso fazer visitas às escolas para ver se há dificuldades, se há problemas. Não tenho feito muito porque o órgão de gestão são tantos papéis que uma pessoa não consegue sair daqui, mas elas mesmo pedem ‘ah, nunca apareces à escola’”.*

(Ent., António, presidente do Conselho Executivo do Agrupamento, 2002).

Com excepção do presidente deste órgão, que vê no actual cargo uma espécie de continuidade do trabalho que realizava anteriormente como Delegado Escolar, temos verificado que as duas vice-presidentes não se sentem muito entusiasmadas com o trabalho que estão a realizar. Já mostrámos atrás um depoimento de uma vice-presidente, no qual ela afirma que as suas expectativas, em termos de mudanças na vertente pedagógica, estão apenas depositadas na “concentração”. Para além disso, diz que na actual situação de agrupamento a sua “motivação” tem vindo a quebrar-se por verificar que não surgem apoios para os projectos que o agrupamento gostaria de desenvolver.

*“Eu gosto muito de trabalhar com as crianças e acho que isto não tem nada a ver, aqui dentro destas quatro paredes. É diferente, não se pode comparar. Gosto, tento colaborar o mais que posso com as colegas, aqui dentro*

*relacionámo-nos todos muitíssimo bem, só que quando a gente quer dar mais e quer colaborar mais e é ambiciosa na questão de projectos e tenta candidatar-se e depois há sempre umas justificações, ou por isto ou por aquilo não são aprovados, isso quebra um bocado a nossa motivação”.*

(Ent., Céu, vice-presidente do Conselho Executivo do Agrupamento, 2002)

A outra vice-presidente do Conselho Executivo refere também que, passado o primeiro ano de grande agitação de “papelada”, neste segundo ano está a sentir-se um “bocado frustrada” com as funções que está a desempenhar no agrupamento: “o ano passado era tudo connosco; a papelada, não havia administrativos, tínhamos nós que fazer; era isto, era aquilo, era fotocópias; agora não. E sinto a falta disso e às vezes sinto-me assim um bocado inútil”.

*“No primeiro ano foi uma experiência nova e aceitei-a mesmo por ser uma experiência nova e foi um bocado trabalhosa, posso dizer que foi muito, muito, muito duro; tinha alturas que estávamos até à meia noite e essas coisas todas, com o regulamento interno... era tudo novo, tivemos que estudar o 115, tivemos que telefonar para a DREN, porque estávamos todos a aprender, não é?, estávamos numa fase de iniciação. No primeiro ano estivemos mais ocupados. Este ano, que é o segundo ano, eu sinto-me assim um bocado frustrada em relação às funções que estou a desempenhar no agrupamento”.*

(Ent., Palmira, vice-presidente do Conselho Executivo do Agrupamento, 2002)

A ideia que, de uma maneira geral, os professores exprimem é a de que agora, com o agrupamento, há, sobretudo, “mais papéis” e “mais reuniões”. E entendem que isso corresponde ao que “está previsto pelos agrupamentos” e, como tal, “há que cumprir”.

*“Há mais reuniões, muitas reuniões, que às vezes não resolvem nada”.*

(Ent., Joana, 2002).

*“Muitas reuniões, muitos mais papéis em termos de contas, pronto, realmente é o que está previsto pelos agrupamentos e há que cumprir, não é?”.*

(Ent., Clarice, 2002)

Mas, como esclarece outra professora, as mudanças trouxeram “muitas reuniões”, mas não trouxeram “alegria”. Pelo contrário, está instalado entre os professores o “desânimo” e o “cansaço”: “somos muito, muito solicitadas para coisas que realmente a gente neste momento não vê frutos. Projectos, mais projectos, acabamos por perder muito tempo”.

*“Eu acho que estamos neste momento assim desanimadas (...). Os órgãos administrativos metem muita gente, mas que haja alegria, acho que não”. Depois, pronto, é reuniões, reuniões, reuniões... Muitas reuniões, muitas. Porque eu também faço parte da Assembleia do Território Educativo. É diferente, é totalmente diferente. Eu que trabalho há 31 anos noto diferença; não é negar-me ao trabalho ou as outras colegas, mas é assim mais cansativo, mais... acho que é quase uma imposição, sentimo-nos perdidas. É mais cansativo por haver muitas reuniões... Somos muito, muito solicitadas para coisas que realmente a gente neste momento não vê frutos. Projectos, mais projectos, acabamos por perder muito tempo. A gente vem às reuniões, está ali duas horas, três horas, quatro, às vezes, nas reuniões do Conselho de Docentes, e saímos cansadas, com dores de cabeça. A coordenadora trabalha, mas são muitas fotocópias, muitas fotocópias...”*

(Ent., Maora, 2002)

O sentimento que impera é o de que o agrupamento corresponde a uma “solução a prazo” e que as mudanças só virão com a “concentração”. Esta atitude expectante tem vindo a produzir, assim, um efeito de desmotivação generalizada em relação à situação que estão a viver no presente.

*“O facto de a escola (concentrada) estar aí ao virar da esquina, de já haver um projecto, uma maquete, algo visível e palpável, cria algumas expectativas nas pessoas, que está a condicionar o trabalho naquilo que é essencial, que é a componente pedagógica, de uma estratégia pedagógica que vá de encontro às necessidades deste meio e destas crianças”.*

(Ent., Ricardo, 2002).

Contudo, como corroboram os próprios responsáveis pelo órgão de gestão, as mudanças que estão a operar no contexto do agrupamento concernem apenas à “parte administrativa”.

*“Eu considero, assim muito sinceramente, que, neste momento, a mudança mais significativa é mais a parte administrativa do que a parte pedagógica. Todo o processo é novo, até para nós, para os que estamos cá, do lado daqui, destas paredes”.*

(Ent., Céu, vice-presidente do Conselho Executivo do Agrupamento, 2002)

E mesmo dentro desta estrita esfera administrativa, as mudanças a que se referem concernem, essencialmente, às novas regras de gestão financeira que foram introduzidas no funcionamento do agrupamento. Enquanto que antes eram as escolas que geriam as suas próprias verbas, com a criação do agrupamento passaram a ser os serviços administrativos deste a fazerem essa gestão. Como tal, as escolas tiveram que entregar ao órgão de gestão do agrupamento as verbas que ao longo dos anos tinham angariado através da realização de festas, exposições, cantar os Reis, etc., para serem colocadas “na conta única” do agrupamento. Este foi um dos principais factores geradores de conflito e de grande mal-estar entre os professores.

*“Houve umas pequenas confusões que existiram no início do ano com as questões das verbas. Cada escola administrava as suas verbas e agora é diferente, ou seja, há uma conta, que é a conta do agrupamento, o dinheiro entra todo no agrupamento. Só que aí os professores disseram ‘então perdemos um bocado da autonomia que tínhamos; nós podíamos distribuir as verbas ou comprar aquilo que queríamos’. Pronto, o que se disse foi ‘podem na mesma comprar’ (...). As escolas, que tinham dinheiro que ao longo dos anos angariaram com festas, com exposições, com o cantar dos Reis e isso, trouxeram o dinheiro todo para aqui, que foi colocado na conta única”.*

(Ent., António, presidente do Conselho Executivo do Agrupamento, 2002).

*“Eu considero que houve melhorias, embora os professores digam que não, porque estavam habituados a terem as verbas e a irem comprar. Compravam o que queriam para a escola, não tinham que passar por aqui, por facturas, por esperas de dinheiro, por requisições, por isso tudo. Na parte pedagógica, não sei até que ponto... acho que isso ainda está numa fase muito embrionária para nos podermos pronunciar, mas não noto assim muita mudança”.*

(Ent., Céu, vice-presidente do Conselho Executivo do Agrupamento, 2002)

Os membros do Conselho Executivo consideram, portanto, que houve mudanças, a nível administrativo, e que elas trouxeram melhorias. Porém, essa não é a opinião dos professores, os quais afirmam que elas se traduziram em “perda de autonomia”. Habitados a trabalhar com poucos recursos financeiros, os professores habituaram-se a ver na possibilidade de angariarem verbas, através da contribuição financeira da autarquia para as cantinas e o material escolar e da realização de festas, exposições-venda, cantar os Reis, etc., o sinónimo de “autonomia”. Com a anulação dessa possibilidade, os professores consideram que perderam autonomia e que estão mais dependentes do que antigamente. Isto é, as escolas continuam pobres, pois não são contempladas com mais recursos, mas é-lhes agora exigida a “prestação de contas”.

*“Eu até agora tinha o meu dinheiro, não é?, tinha o dinheiro que eu angariava aqui, ali e acolá, pronto, eu geria-o, não dava contas a ninguém, ninguém me vinha cá pedir contas de quanto gastaste aqui ou ali, a gente gastava naquilo que achava oportuno. Agora não é bem assim. Já não posso gerir do mesmo modo. Tenho que recolher o dinheiro, tenho que o trazer, tenho que dar contas”.*

(Ent., Anabela, 2002)

*“Temos que dar satisfação de tudo, tudo, tudo o que queremos fazer, o que queremos comprar. Satisfação, quer dizer, quero comprar é a requisição, é o entregar a requisição, é o ir à livraria, é o não sei quê, quando nós aqui, a nossa escola funcionava muito... como estamos aqui à beira de tudo, não é?, estávamos a fazer uma determinada actividade, faltava isto ou aquilo, ia-se ali de repente e aparecia o material que era necessário, agora já não é bem assim. Eu acho que nesse aspecto perdi alguma autonomia”.*

(Ent., Clarice, 2002)

*“Acho que perdi autonomia em relação a vários aspectos. No território dizem ‘ah, vós podeis fazer isto e aquilo’, ‘ah, mas tem que passar por aqui’. Parece-me a mim que já fui mais autónoma. Agora estou a pensar que tenho que fazer a prenda do pai; dantes eu tinha o meu dinheirinho, pouco, mas eu geria-o e agora ‘ah eu não tenho isto não tenho aquilo não tenho dinheiro, não sei quê, estou à rasca, sempre, preciso disto, preciso daquilo’. Às vezes é*

*do meu bolso; tem que ser se não não arranjo nada. Corta um bocado a liberdade de uma pessoa, porque está-se muito mais dependente do que antigamente, porque a gente geria aquilo à nossa vontade”.*

(Ent., Tuxa, 2002)

Neste nível de ensino, os recursos materiais e financeiros sempre foram escassos. Porém, o facto de na maioria dos casos os professores trabalharem em escolas unitárias gerou ao longo dos anos um sentimento de pobreza mas também de liberdade. Ora, a privação da possibilidade de os professores gerirem livremente as suas verbas gerou situações de conflito com o órgão de gestão do agrupamento. Tratou-se, como referem, de uma “perda de autonomia”, mas esta perda não se limita às “questões de dinheiro”. Os professores mostram-se também descontentes com o facto de agora terem que “dar conhecimento aos órgãos” de actividades que realizam ou de candidaturas que apresentam a projectos, sendo, por isso, de opinião de que “agora a burocracia aumentou”.

*“É um bocado complicado, na nossa maneira de actuar, porque estamos habituados a trabalhar sozinhos e agora também ainda não nos habituámos á ideia de que para fazermos qualquer coisa temos que dar conhecimento aos órgãos que nos orientam. A gente antigamente queria ir aqui ou ali, decidia e ia. Agora já não pode ser assim”.*

(Ent., Anabela, 2002).

*“Eu quando tenho uma saída, sobretudo do concelho, isso tem que ser ponderado. Eu acho que isso a mim é uma das questões que me limita imenso. Quem diz isso diz outras coisas. Por exemplo, o eu candidatar-me a um projecto e ter que passar pelo agrupamento. Isso também não interfere nada no desenvolvimento do projecto, não é?, mas lá me exige que tenho que ir ao agrupamento fazer isto e depois tenho que ir ao agrupamento levar aquilo, quando isso se tratava na nossa escola éramos mais livres. Agora, a burocracia aumentou”.*

(Ent., Íris, 2002)

Este sentimento é partilhado pela professora coordenadora do Conselho de Docentes, que afirma que agora “há muito este não deixar fazer, não deixar avançar”.

*“Há mais reuniões, acho que perdemos um bocado a nossa autonomia, qualquer coisa que a gente queira fazer ‘ai, mas não podes fazer sem dar conhecimento’, há muito este ‘não deixar fazer’, ‘não deixar avançar’, ou se tem que fazer tem que primeiro dar conhecimento e a gente começa a... só porque tem que fazer essas coisas mais vale não fazer e parar e pronto. Há muito isso. Ou se tem a ousadia de avançar, mesmo ultrapassando certas barreiras e acabou-se, indo contra tudo e contra todos... Mas acho que o trabalho de equipa que é o desejado nestas reuniões que agora temos do Conselho de Docentes não está a ser fácil”.*

(Ent., Rosa, coordenadora do Conselho de Docentes, 2002)

As comparações entre o “antes” e o “depois” da criação do agrupamento surgem frequentemente nos discursos dos professores. Antes existia a Delegação Escolar e agora existem os órgãos próprios do agrupamento: o Conselho Executivo, a Assembleia do Agrupamento, o Conselho de Docentes. Antes os professores reuniam em Conselho Escolar e agora reúnem em Conselho de Docentes. Quando comparam a situação actual com o tempo em que funcionava a Delegação Escolar afirmam que não se verificaram quaisquer mudanças para além da mudança de instalações e de agora existir uma secretaria e mais pessoal administrativo. Já no que diz respeito às comparações entre o antigo Conselho Escolar e o actual Conselho de Docentes, os professores consideram que houve mudanças mas ao mesmo tempo já manifestam “saudades” da situação anterior. Enquanto que o Conselho Escolar funcionava por agregação de um pequeno número de escolas de freguesias vizinhas, formando “núcleos” de 7 ou 8 professores, o Conselho de Docentes do Agrupamento funciona com todos os professores do concelho (32 no ano lectivo de 2000/2001). Sobre as mudanças operadas, os professores dizem que antes, no Conselho Escolar, “havia mais amizade”, “mais abertura” e sentiam-se mais “em família”. Mesmo hoje, em situação de agrupamento e com o Conselho de Docentes em funcionamento, quando surge qualquer problema,

dizem que é com as colegas do anterior Conselho Escolar que se identificam e com as quais sentem que podem contar para o resolver.

*“Talvez tenhamos um bocado de saudades dessa altura. Como era um pequeno grupo eu sentia-me muito à vontade, agora num grande grupo, como sou assim um pouco calada, eu sou capaz de sentir ainda bastante dificuldade, ainda me sinto inibida e, neste momento, acho que ainda não estou em condições de expor os meus problemas ao grande grupo”.*

(Ent., Dulce, 2002)

*“Eu sentia-me mais em família em Conselho Escolar. Tanto é que eu com as colegas que faziam parte do meu Conselho Escolar é com elas que eu me identifico e quando há qualquer problema é para essas que nos viramos, umas para as outras, mesmo depois de estarmos agora em agrupamento. (...) A gente tratava dos assuntos da escola, dava para conversar, para a gente aliviar a cabeça, até nos juntávamos para almoçar ou jantar juntas. Havia mais amizade, era um grupo mais restrito. Os assuntos eram tratados; havia a presidente do conselho escolar, era respeitada, mas no fundo era uma colega, não havia ali autoritarismos e os assuntos eram tratados”.*

(Ent., Maora, 2002)

*“No Conselho Escolar, por sermos menos, por funcionar quase sempre com as mesmas colegas, nós tínhamos mais abertura umas com as outras, de pegar, trazer um caderno de um aluno, ou um trabalho dum aluno, e pedir uma opinião às colegas, que é que vocês acham, e falarmos até mais abertamente dos problemas que se passam nas nossas escolas. O Conselho Escolar nesse aspecto era melhor. No Conselho de Docentes trata-se de outros assuntos, que também são importantes, não é?, onde as pessoas dão as suas opiniões, e temos uma coordenadora que para mim acho que não podia ser melhor a que a gente escolheu, é muito empenhada e tudo mais, mas, o Conselho Escolar, nesse aspecto...”.*

(Ent., Bia, 2002)

Enquanto que o Conselho Escolar funcionava numa lógica de proximidade, com uma forte componente informal e afectiva, o Conselho de Docentes introduziu maior formalidade e impessoalidade nas relações. O número de professores que fazem parte deste órgão não é muito elevado

(envolve cerca de três dezenas de professores), mas os interesses e os problemas são muito diferentes, pois congrega 26 escolas espalhadas pelo concelho. Embora não tenham decorrido sequer dois anos, os professores já revelam “saudades” do tempo do Conselho Escolar, por se tratar de um contexto que, como dizem, favorecia a “troca de experiências” e onde todos se sentiam “à vontade”, enquanto que agora consideram que é só “papelada”.

*“Aqueles conselhos escolares tinham muito valor para nós porque nós falávamos de tudo, apresentávamos os casos difíceis, como éramos só 7 ou 8, era possível trocar impressões, fazíamos materiais uns para os outros, fichinhas, este aluno tem aquela dificuldade e eu fiz isto, quer dizer, havia uma troca de experiências muito grande. E estávamos mais à vontade. Passámos a fazer as reuniões na vila, o ano passado ainda não havia o Conselho de Docentes, era tudo ali no auditório do Centro Cultural e, portanto, iam lá para a mesa as pessoas do agrupamento e mais os da Saúde e pronto, eram sempre eles a falar e... deixou de existir aquela troca de experiências, aquela amizade, até, que havia, e aquele à vontade”.*

(Ent., Carlos, 2002)

*“Noutros tempos, nos conselhos escolares, a gente falava realmente das coisas importantes e falávamos também dos nossos problemas na escola, de problemas às vezes com miúdos, de problemas às vezes com determinada matéria – ‘olha esta matéria assim, assim, o que é que tu achas?, em que ponto é que vais, que é que fizeste em relação a isto, olha eu não consigo que os meus alunos atinjam isto ou aquilo, que é que tu fazes’ – acho que essas partilhas eram importantes. Agora é papelada, papelada, papelada”.*

(Ent., Mafalda, 2002)

Os discursos exprimem, portanto, um sentimento generalizado de mal-estar e de descrença em relação à possibilidade de o agrupamento gerar mudanças ao nível da sua prática profissional. A coordenadora do Conselho de Docentes, uma professora ligada ao Movimento da Escola Moderna (MEM), está a fazer esforços nesse sentido, afirmando que estão ainda a fazer uma aprendizagem e que futuramente este órgão se poderá transformar num espaço de partilha de “dúvidas” e de “angústias”. Porém, as suas expectativas

não são elevadas, porque sente que “há um desencanto muito grande, em relação a tudo, da parte dos professores”.

*“Eu acho que é uma aprendizagem que estamos ainda a fazer. Este ano é o primeiro ano e temos que encontrar dinâmicas que realmente nos ajudem a que o Conselho de Docentes seja um espaço em que a gente partilhe, ponha as nossas dúvidas, ponha as nossas angústias e todos juntos tentemos arranjar as soluções possíveis para certos casos.*

*(...)*

*Mas a nossa classe cá no concelho, as que estamos efectivas, são tudo pessoas que dentro de três, quatro anos vão para a reforma e acham que não vale a pena grande aposta agora. E até penso que estão mais é desmotivadas: ‘vamos fazendo conforme podemos e, como assim, são só mais dois anitos ou três, peço uma dispensa nos dois últimos anos e vou para a reforma’. Eu sinto muito isso. Até acho que há um desencanto muito grande em relação a tudo da parte dos professores”.*

*(Ent., Rosa, coordenadora do Conselho de Docentes, 2002)*

Esta professora considera, por exemplo, que, por enquanto, o “projecto curricular”, no âmbito da mais recente “reorganização curricular do ensino básico” é entendido pelos professores, apenas como “o papel que temos que ter e está feito e descansa-nos”. A sua pretensão é que “no próximo ano lectivo” ele possa ser “um bom documento de trabalho que nos ligue a todos e nos ajude a desenvolver outro tipo de actividades diferentes e sermos mais aventureiros no tipo de metodologias que utilizamos”. Para isso tem vindo a sugerir aos professores novas metodologias e propostas de actividades, mas com base numa ideia de que todas as escolas e todos os professores do concelho devem “andar a par” no seu trabalho, com base numa programação uniforme de actividades, matérias e tempos escolares.

*“Vamos ver este ano, nas programações em conjunto que temos, vamos tentar testar todos um determinado tempo numa determinada programação. E aí já há estratégias que temos de trabalho, documento de base por causa da cidadania que queremos, o nome do projecto é ‘Construir uma escola de valor e de valores’, e a cidadania é uma preocupação de todos nós. Queremos que a partir deste momento haja um documento de base comum relacionado com cada programação, que seja trabalhado por cada professor à sua maneira,*

*mas que tenha linhas orientadoras comuns e depois que a gente possa organizar encontros alargados de meninos de várias escolas, para saber como é que cada um trabalhou, como é que fizemos, quais são as nossas dúvidas”.*

(Ent., Rosa, coordenadora do Conselho de Docentes, 2002)

Partindo de uma “planificação anual”, o que parece ser pretendido é que todos os professores do concelho realizem nos mesmos “tempos” as mesmas actividades e leccionem as mesmas matérias. Esta proposta de trabalho, quando foi apresentada em reunião de Conselho de Docentes, suscitou reacções de oposição por parte de vários professores, considerando que se tratava de um processo de “uniformização”.

*“Pode não ser possível caminharmos todos ao mesmo tempo” (Clarice).*

*“Não concordo. Perco a minha identidade, completamente” (Íris)*

(NC, Reunião de Conselho de Docentes, 22/2/2002)

Embora da parte da professora coordenadora do Conselho de Docentes tal processo tivesse como objectivo promover a reflexão e a partilha, como se pode deduzir do seu depoimento, ele inspira-se numa dinâmica de trabalho que tem por base uma ideia de escola onde os professores estão em interacção quotidiana e não uma situação, como é a que se encontram, de um agrupamento de 26 escolas dispersas pelo concelho. Para além disso, o tema do “projecto” que o agrupamento pretende desenvolver – “construindo uma escola de valor e de valores” – revela a intenção de subordinar a dinâmica pedagógica à agenda da reforma educativa, nomeadamente à agenda da recente “reorganização curricular”, e não tanto aos problemas concretos dos meios rurais em que a maioria das escolas está inserida.

As tentativas de intervenção na esfera pedagógica têm-se revelado, portanto, controversas. A questão da “identidade” do “agrupamento” ou do “território” tende a ser confundida com “uniformidade”. Isto é, a preocupação dos professores revela-se mais orientada para a agenda da reforma do que para o desenvolvimento de uma dinâmica pedagógica contextualizada nos meios rurais em que se inserem. O sentimento que exprimem é o de que no

contexto do agrupamento, que consideram “provisório”, vão fazendo a gestão das obrigações legais e que as mudanças na esfera pedagógica só serão possíveis de alcançar com a “concentração”. Isto porque, no imaginário docente, as condições ideais para que se operem mudanças a nível pedagógico é que haja “um professor para cada matéria”. Numa sessão do Círculo de Estudos “Projecto Educativo de Território”, uma professora explicava – e sugeria aos colegas que procedessem do mesmo modo – que quando os pais lhe faziam perguntas sobre a “concentração” ela respondia-lhes que ela era vantajosa porque as crianças poderiam ter “um professor para cada matéria”.

*“Quando os pais dos meus alunos falam eu digo-lhes assim: vejam a parte positiva, as crianças vão trabalhar cada ano numa sala, vão tirar muito mais proveito da matéria que estão a aprender, vão tirar muito mais proveito de todas as matérias, vão ter até professores especializados, para os computadores, para as áreas de expressão, para a música, para a ginástica, que se vão dedicar muito mais. Eles vão tirar muito mais proveito”.*

(Ent., Bia, 2002)

O argumento de que os alunos, assim, “vão tirar mais proveito” é expresso por alguns professores nas situações de entrevista. Com efeito, no seu imaginário só a “concentração” tornará possível a realização de mudanças na vertente pedagógica, não apenas porque lhes permite sonhar com a homogeneidade das turmas de apenas um ano de escolaridade, como lhes alimenta o desejo de trabalharem “por disciplinas”.

*“Numa altura... éramos três colegas, trabalhámos por disciplinas... pedimos autorização e repartimos as disciplinas. Depois uma saiu, ainda ficámos duas e ainda fizemos isso. Era uma turma com dezanove alunos. Uma leccionava, por exemplo, Matemática e Português e a outra Estudo do Meio e apoiava. Eu era a que apoiava os alunos com problemas desde surdos e deficientes mentais e físico. E achávamos que trabalhámos melhor assim, cada uma... dá muito mais, não é?”.*

(Ent., Tuxa, 2002)

*“Se tivéssemos pessoas para dar certas áreas nós ficávamos mais dasafogadas e os miúdos vão com outra formação. Eu acho que para os professores é muito melhor”.*

(Ent., Joana, 2002)

Em síntese, como continuam a trabalhar nas mesmas condições em que trabalhavam anteriormente e não há um projecto de animação pedagógica adequado à situação de dispersão em que as escolas se encontram no contexto do agrupamento, os professores afirmam que nada mudou e acreditam que as mudanças surgirão apenas com a “concentração”.

*“Mudanças? Eu continuo sozinha na minha escola, continuo com os mesmos meios que tinha para trabalhar (...). Sou professora de lugar único, com três classes, neste momento; para o ano, se estiver em Paredes de Coura, como sou cá efectiva, não é?, vou ter quatro classes, não vou ter ninguém lá, tirando a professora de apoio para o meu Filipe, e continuo na mesma”.*

(Ent., Bia, 2002)

*“Nós tínhamos pensado o agrupamento como outra coisa. Na realidade, acho que não mudou nada, porque cada escola continua no seu sítio, as experiências parece que também não são partilhadas, os problemas não são também ajudados a ultrapassar. Portanto, parece-me que neste momento o agrupamento não está a dar aqueles frutos que a gente esperava”.*

(Ent., Íris, 2002)

Os professores acreditam, portanto, que com a “concentração” poderão operar-se mudanças não apenas na “parte administrativa”, como também na “parte pedagógica”, pois o desejo que mais intensamente exprimem é o de poderem trabalhar com “turmas homogéneas”, de apenas um ano de escolaridade, o que não é possível na actual situação em que a maioria das escolas têm apenas um professor para os diferentes anos. Os adeptos da “concentração” manifestam, portanto, este desejo de trabalharem com turmas “homogéneas”, compostas por alunos de apenas um ano de escolaridade, tal como imaginam que acontece nas “escolas das cidades”. Em grande medida, é por isso que defendem e esperam ansiosamente a “vinda da concentração”.

*“Se cada professora tivesse um ano, como na maioria das escolas, nas cidades, não é?, era muito mais proveitoso, era muito mais... e é o que vai acontecer quando estiver a concentração”.*

(Ent., Bia, 2002)

*“É assim, eu estou com perspectivas positivas se se concretizar a vinda da concentração de escolas, aí sim, aí eu penso que a parte pedagógica, se todos entrarmos bem, com o pé direito, como nós dizemos, eu penso que pode haver grandes mudanças pedagógicas. Nesta situação não há tantas como nós esperaríamos, porque as escolas estão dispersas, os professores no fundo acabam por estar num cantinho isolados. Os professores queixam-se de quê, neste momento? Que têm quatro anos de escolaridade, que têm uma diversidade de matérias para trabalhar com os meninos, que têm muito pouco tempo. E só vêem isso. Eles apelam a um ano. É aí que eu digo que a parte pedagógica para já não mudou muito. Porque quando o professor tiver unicamente um ano para trabalhar acho que o professor vai sentir outra vontade de pesquisar, de reflectir, de trabalhar mais em conjunto. Assim com quatro anos é mais complicado”.*

(Ent., Céu, vice-presidente do Conselho Executivo do Agrupamento, 2002)

Há, no entanto, alguns paradoxos nestes desejos dos professores. Por exemplo, no caso da escola da Vila, que tem cerca de 80 alunos, os professores que lá trabalham actualmente já têm turmas de apenas um ano de escolaridade, mas, mesmo nesta situação, também apontam como principal problema a “heterogeneidade”.

*“Eu neste momento, por exemplo, tenho vinte e cinco alunos, já tive vinte e seis, este ano, tinha momentos em que realmente eu não sabia para quem me havia de virar. E gerir o tempo, e gerir as matérias, com os vinte e seis alunos, com as diferentes fases de desenvolvimento de cada um, estando atenta ao desenvolvimento e ao progresso de cada um, é muito difícil. As turmas são completamente heterogéneas, não é? E para eu tentar fazer pedagogias diferenciadas, com uma turma deste tamanho...”.*

(Ent., Íris, 2002)

Ora, à primeira vista, os professores da escola da Vila não teriam razões, como os outros, para ansiarem pela “concentração”, pois a escola onde

trabalham já tem a dimensão que lhes permite constituir turmas por ano de escolaridade. No entanto, alguns deles têm sido dos principais defensores da decisão autárquica, o que significa que o desejo da “concentração” não se reduz ao aspecto da constituição de turmas por ano de escolaridade. Como esperam manter, na situação futura da “concentração”, o mesmo número de “lugares-docentes”, pensam que poderão organizar o trabalho de um modo mais próximo do modelo disciplinar. A “concentração” tem preenchido, assim, o imaginário da racionalização do trabalho pedagógico, mais próximo da leccionação disciplinar do que da monodocência. Isto é, a monodocência tem vindo a ser encarada, não apenas neste como noutros agrupamentos de escolas, como um constrangimento e não como uma opção pedagógica.

Sobre esta tendência, argumentámos, num artigo recente (Ferreira, 2002), que, embora haja quem confunda “monodocência” com trabalho isolado e solitário do professor, não é disso que se trata, mas antes de uma modalidade de organização pedagógica que, assentando na responsabilidade integral de um professor por um grupo de crianças, corresponde à forma mais adequada de desenvolver a relação educativa, não apenas em termos de aprendizagem, como também de bem estar das crianças. Para além disso, é mais propícia à relação com as famílias, à integração das componentes educativas e sociais e à globalização da acção educativa. Todavia, têm surgido nos últimos anos diversos sinais que mostram que a monodocência está a ser posta em causa. Muitos não escondem o desejo de tornarem as estruturas e as práticas de ensino do 1º ciclo do ensino básico mais semelhantes às dos níveis seguintes, organizados em disciplinas, argumentando que a complexidade do acto educativo exige a especialização dos professores nas diferentes áreas ou disciplinas, de modo a possuírem um maior domínio científico das matérias. Os próprios discursos que, no contexto das reformas educativas das duas últimas décadas, têm feito apelo à eficácia e à modernização do ensino têm induzido a ideia de que a especialização disciplinar é que é moderna e, à luz deste juízo, a monodocência tende a ser considerada como pré-moderna e desactualizada.

Neste mesmo artigo, defendemos que, pelo contrário, a monodocência é uma opção pedagógica plena de actualidade. Tal não significa que não se reconheça a importância do trabalho em equipa e a necessidade de existirem

professores nas escolas e nos agrupamentos de escolas a exercerem outras funções ao nível da gestão da escola, da animação de bibliotecas, da animação socioeducativa e comunitária, da utilização das tecnologias da informação e comunicação, da relação com as famílias, etc.; o que significa é que os desejos de identificação com o modelo disciplinar constituem um erro, pois os maiores problemas que as escolas dos diferentes níveis de ensino enfrentam actualmente não decorrem da monodocência mas antes da compartimentação disciplinar.

O modelo disciplinar não constitui, portanto, a solução, mas o problema. Comprovam-no as diversas tentativas de inovação pedagógica que têm sido feitas ao longo dos anos, as quais têm assumido como principal objectivo diminuir a compartimentação disciplinar e promover o cruzamento e a integração dos saberes. Por outro lado, importa reconhecer que a acção educativa, embora exija dos professores o domínio de competências científicas e técnicas, faz apelo, também, a capacidades e atitudes éticas e relacionais que lhes permitam desempenhar funções de cidadania e de mediação, numa perspectiva que se identifica, em muitos aspectos, com o serviço social. Finalmente, é de sublinhar que, nos últimos anos, têm surgido perspectivas que questionam profundamente o modelo da especialização disciplinar em que a modernidade se alicerçou e defendem, alternativamente, o saber generalista e a mediação de saberes e de práticas como uma expressão da pós-modernidade.

## **6. A “concentração” à vista: a controvérsia**

Embora a Câmara Municipal já tivesse assumido publicamente, por diversas vezes, a decisão da “concentração”, recentemente fê-lo de uma forma mais generalizada, divulgando, através seu boletim de “Informação Municipal” de Fevereiro/Março de 2002, a “maqueta da futura Escola do pré-escolar e do primeiro ciclo do ensino básico”. Ao fazê-lo desta forma “oficial”, a Câmara Municipal deu à “futura Escola” novos contornos de “realidade”. O assunto merecera já um amplo destaque na campanha eleitoral para as eleições autárquicas de 16 de Dezembro de 2001. O partido do poder – o Partido

Socialista – embora defendendo a “concentração”, não lhe deu grande destaque durante a campanha, sabendo da polémica que nos últimos tempos o assunto começara a gerar no concelho, fruto da contestação feita pelos jornais locais “O Coura” e o “União de Coura”, pelo Partido Social Democrata, por alguns presidentes de junta de freguesia, por alguns pais e, mais recentemente, também, por alguns professores. Ao contrário, o partido da oposição – o Partido Social-Democrata – tem contestado aquela decisão autárquica, defendendo antes a criação de “centros” ou “pólos” escolares através da aglutinação de escolas de freguesias vizinhas. O Partido Socialista venceu as eleições e manteve a decisão da concentração numa única escola – a “Escola Básica do 1º Ciclo de Paredes de Coura” – apresentando-a agora à população através do seu boletim informativo.

Numa edição de 30 de Março de 2000, o jornal “O Coura” divulga uma “declaração de voto” dos vereadores do PSD, na Câmara Municipal, contra aquela decisão.

*“Os vereadores do PSD, nesta Câmara Municipal, votam contra a execução do projecto para a Escola Básica do 1º Ciclo de Paredes de Coura, porque entendem que encerrar todas as escolas do 1º ciclo do concelho para concentrar numa única na vila é um erro.*

*Não concordamos que uma decisão destas não tenha sido alvo de discussões nesta Câmara Municipal.*

*Gostaríamos de saber: qual a posição da actual Assembleia Municipal, Juntas de Freguesia, pais e Associação de Pais e Encarregados de Educação.*

*Gostaríamos de ter analisado e discutido a opinião dos órgãos de informação do concelho, nomeadamente dos jornais “União de Coura” e “O Coura” que nas suas colunas têm contestado esta solução.*

*Por tudo isto e sem a discussão dos Órgãos Autárquicos, confirma-se a precipitação da decisão tomada que os senhores vereadores do PS não se cansam de publicitar.*

*A decisão de encerrar todas as escolas do concelho é um erro porque:*

*- Contribui para o acréscimo de desertificação das freguesias.*

*- Quer no nosso país, quer em outros países da Europa que há vários anos tomaram esta decisão, estão agora a abrir centros escolares mais descentralizados.*

*Assim votamos contra”*

A mais forte contestação à decisão autárquica tem sido feita pelos jornais “O Coura” e o “União de Coura”. Na edição de 20 de Fevereiro de 2000, o “União de Coura” dedicou o Editorial ao tema da “desertificação”, aludindo à decisão autárquica da “concentração”. O autor do editorial afirma que, fruto da “moda” da “centralização”, o futuro das aldeias poderá ser o “deserto”.

*“As nossas aldeias já foram superpovoadas. Agora é o que se vê. Meia dúzia de velhos, sem forças para os campos incultos, os novos vão para as fábricas – e ainda bem que têm trabalho! – e não sei para onde se caminha, ou sei, mas não quero pensar nem escrever sobre isso. (...) A nossa escola tem que olhar e enfrentar este problema e estudá-lo, educar as nossas crianças e jovens para este futuro que aí está, ensiná-las a produzir para auto-consumo e cultivar o amor à “sua terra”. Mas estas aldeias vão continuar com a desertificação temporária, dado que agora o que está em moda é “centralização”. Centros escolares, centros de convívio, centros de recursos, centros culturais, centros comerciais, centros de culto... Antigamente tínhamos as capelas, as escolas, as mercearias, as tabernas, as casas dos vizinhos... as nossas aldeias. E o que nos espera o futuro? Apenas e só isto – o deserto? Oxalá nos enganemos”.*

Este mesmo jornal, em edição de 20 de Março de 2000, pronuncia-se, também em editorial, contra a “cultura dos ‘megas’”. O autor diz que “para algumas pessoas, parece que desenvolver é um conceito ‘MEGALÓGICO’”, assente na criação de “mega-estruturas”, na vila. Colocando a decisão autárquica da “concentração” em contraste com a disseminação dos “Centros Comunitários” criados nas freguesias como estruturas de apoio social, sobretudo a idosos, interroga: “de que nos serve criar condições de enraizamento nas comunidades locais se, por outro lado, alguns iluminados continuam na senda de ‘progresso envenenado’?”

*“Estes Centros Comunitários, pese embora uma estrutura extremamente simples, tornaram-se um exemplo para todos de como é possível criar, nas comunidades, estruturas de apoio social”. (...)*

*Para algumas pessoas, parece que desenvolver é um conceito “MEGALÓGICO”, ou seja, parece que ser desenvolvido é ter, na Vila, Mega-Estruturas: Centros, Lares, Escolas e Ordenhas.*

*Reflectamos um pouco:*

*- Será difícil de entender que o facto de acabar (sem encontrar outra alternativa) com postos de leite nas freguesias, é acabar com o enraizamento das pessoas, para além de se acabar com uma óptima ergoterapia? Que vão fazer as pessoas que toda a vida viveram da agricultura?*

*- Será difícil de entender que o facto de não se incentivar os casais jovens a construir casa na sua aldeia natal (através de incentivos verdadeiramente aliciantes) se está a desertificar o interior deste concelho?*

*- Será difícil de entender que o facto de quererem fazer uma Mega-Comunidade Escolar na Vila, é “dar a última machadada nas freguesias”? A alguns apetecia-me levá-los a Espanha para verem o que deu esta modernice das “Mega-Escolas” (...).*

Também o jornal “O Coura”, chamando a atenção para este fenómeno contraditório que se observa no concelho, em que, por um lado, se assiste à construção de centros sociais e paroquiais descentralizados pelas freguesias para apoio social a idosos e, por outro, se procede à concentração da educação das crianças numa única escola na vila, o autor pergunta se “não será esta atitude uma flagrante causa de desertificação”. E afirma que isso levará a população, sobretudo os casais jovens, a procurar residência na vila para estarem próximos dos filhos, quando, em simultâneo se assiste à recuperação de casas nas aldeias para residência de férias e de fim de semana por parte de gente da cidade. Referindo-se ainda a um projecto autárquico de construção de um túnel e de um parque de estacionamento subterrâneo no centro da vila, questiona também se “será, porventura, razoável desertificar as aldeias para criar na vila uma centralização onde, supostamente por falta de espaço, já vamos ter que circular e estacionar no subsolo” (“O Coura”, 15 de Fevereiro de 2000).

*“Não faz sentido, senhores camaristas e senhores professores, que se esteja, por um lado a descentralizar pelas aldeias assistência a idosos e, neste caso das nossas crianças escolares, aquelas que são os tentáculos do verdadeiro enraizamento das populações à terra em que nasceram, a sua autêntica identidade rural, se acabe com as escolas primárias das aldeias. Não será esta atitude uma flagrante causa de desertificação? (...)*

*Não se admirem, pois, se os nossos jovens casais, actuais e vindouros, com ou sem filhos, tomarem como ponto principal de partida, para uma vida a dois, o comprar ou alugar residência na vila, só porque aqui é que está a escola dos seus filhos, só porque na vila estarão mais perto dos seus filhos para os acompanhar e apoiar.*

*Não se admirem se, a curto prazo, passarmos a ver nas nossas aldeias apenas gente das cidades na busca de mais e melhor tranquilidade, enquanto aqueles que são, no fundo, a identidade dessas mesmas aldeias, as flores e a verdura desses jardins, vêm para a vila ocupar casas que a Câmara Municipal, cúmplice dessa desertificação, em concorrência com o privado, vai construindo e criando condições a outros, para que o façam, ainda que no meio da rua”.*

*(“O Coura”, 15 de Fevereiro de 2000).*

Nesta mesma edição, num artigo intitulado “Uma aldeia sem crianças é um jardim sem flores”, é afirmado que a “culpa” não é só da Câmara, mas também dos professores. Como prova, divulga o texto do “protocolo de associação” assinado pelos professores para a criação do agrupamento de escolas “Território Educativo de Coura”, pois nesse texto os professores dizem que optam pela criação de um só “território educativo”, em conformidade com a proposta da autarquia de reorganização da rede escolar através da concentração de escolas e jardins de infância.

Numa edição posterior, de 15 de Abril de 2000, este jornal local volta a referir-se à “culpa” dos professores. Num artigo intitulado “O holocausto das nossas crianças, A quem se deve?”, afirma, em subtítulo, que “isto partiu de uma iniciativa dos professores”.

*“‘Isto partiu de uma iniciativa dos professores’, terá dito o presidente da Câmara, numa sessão deste órgão, segundo nos revelou o vereador municipal do PSD, Décio Guerreiro, asserção que o mesmo, de algum modo,*

*nos confirmou deste modo: ‘A culpa é dos professores que defendem a Escola Básica Integrada (referência à “concentração”), sediada na vila”.*

Na altura em que estas notícias vieram a lume, estava a decorrer o Círculo de Estudos “Projecto Educativo de Território”. Os professores participantes não escondiam a sua preocupação e faziam questão de atribuir à autarquia a responsabilidade da decisão da concentração, considerando-a “uma questão política”, da responsabilidade da autarquia, e não da responsabilidade dos professores.

*“Eu considero que a questão da concentração é uma questão meramente política (...). Ao nível da decisão é uma decisão cem por cento política; que pode ser influenciada por pareceres técnicos, mas a decisão em si é política. Portanto, a legitimidade da concentração é uma legitimidade política (...). Não aceito que a Câmara Municipal se escude nos professores para sustentar a sua decisão. Até porque eu acho que o processo foi mal conduzido desde o início; devia ter sido muito mais participado, não só pelos professores, mas sobretudo pelas juntas de freguesia, pelos pais, pela população em geral (...).”*  
(Ent., Ricardo, professor participante no Círculo de Estudos, 2000).

Como tinham sido eles os mais directos responsáveis pelo “projecto de agrupamento” e pela própria redacção do texto do “Protocolo de Associação”, os professores pretendiam esclarecer que o “agrupamento” e a “concentração”, que os jornais locais confundiam, eram coisas diferentes. A fim de clarificar a sua posição, um professor participante no Círculo de Estudos publica um artigo no “Semanário Alto Minho”, de 19 de Maio de 2000, onde afirma que a constituição do agrupamento de escolas foi feita “à luz do D.L. 115-A/98” e que na elaboração do “projecto de agrupamento” “não pôde ser escamoteada” a “ideia da Câmara Municipal em concentrar as escolas do concelho”. Argumenta que “este aspecto tinha que constar nas condicionantes ao mesmo, da mesma forma que quando se elabora um projecto para uma estrada não se podem ignorar os problemas que lhe são colocados pelo relevo”.

*“É necessário desfazer uma grande confusão lançada pelo jornal “O Coura”. O que foi aprovado e solicitada homologação à DREN não foi a concentração. Foi sim a constituição de um agrupamento de escolas, à luz do*

*D.L. 115-A/98. Para este agrupamento funcionar, como se espera que funcione em breve, os alunos não necessitam de ir para uma só escola. Podem ficar nas actuais, tal como estão. A grande diferença é que terão um Projecto Educativo comum, actividades integradas, uma Direcção diferente e órgãos administrativos próprios, sendo extinta a actual Delegação Escolar. Como se pode verificar, a vontade dos professores residiu na constituição de um agrupamento de escolas e não na concentração num só edifício. Essa é outra questão.”*

Nos sucessivos números que o jornal “O Coura” foi dedicando ao assunto verifica-se que os argumentos expendidos contra a “concentração” são os mais diversos. No já referido artigo de 15 de Abril de 2000, intitulado “O holocausto das nossas crianças”, o autor afirma que “Paredes de Coura está prestes a consumir o mais absurdo da sua história – a obrigatoriedade da centralização do ensino na sede do concelho, a partir do básico, o que implica que centenas de crianças sejam sujeitas a temerárias e rudes deslocações que vão até aos 30 Km, 15 para cada lado”. Mas, ao mesmo tempo que condena esta concepção centralizada de desenvolvimento revela um entendimento do meio rural como algo isolado do resto do mundo e uma imagem diabolizada do mundo urbano. Considera que é necessário preservar a “participação das crianças no saudável ambiente rural, que impede o contágio de vícios e defeitos citadinos” e afirma que “aconteceram alguns públicos e preocupantes escândalos, com precoces casos de relacionamento sexual e aquele tão assustador como grave caso de consumo de droga, pela infiltração de ex-alunos, assim feitos pequenos traficantes” (“O Coura”, 15 de Fevereiro de 2000). Embora afirmando que “o povo de Coura está alarmado”, o recurso a estes argumentos parte, antes, da constatação de que a população se tem mostrada desinteressada do assunto e, como tal, o objectivo que este jornal tem procurado alcançar é, exactamente, o de “alarmar” a população para que ela proteste contra a decisão autárquica da “concentração”. O jornal afirma que a Câmara pretende retirar as crianças das aldeias, onde “os bons costumes e a moral tradicional ainda prevalecem”, e levá-las para a Vila, onde “prolifera o vício da droga”.

*“O povo de Coura está, assim, justificadamente alarmado, especialmente os pais e os encarregados de educação, sobretudo quando se sabe, pelo que se tem vivido, que a vila não é, de forma nenhuma, o local mais seguro (...)*

*Até nas ruas da vila de Coura, à escâncara, se trafica e se consomem drogas duras, injectáveis até, e que muitas destas vítimas têm idade escolar. Toda a gente sabe que há uma rua da nossa vila a que, por isso, chamam o “Casal Ventoso” de Coura.*

*Se mais razões não houvesse a juntar à flagrante descaracterização e desertificação das nossas aldeias, ao corte radical do sentimento afectivo dos naturais à sua comunidade, aos seus valores tradicionais, à sua própria identidade, onde os bons costumes e a moral tradicional ainda prevalecem, ao distanciamento e encurtamento da quotidiana relação pais-filhos, este constante destruir dos nossos jovens concentrados na vila, pela proliferação do vício da droga, bastaria para que a gente sensata e responsável afastasse, para bem longe de si, sequer a ideia de aumentar ainda mais na vila as potenciais vítimas desse terrível malefício que, regularmente, leva os nossos filhos e os nossos netos à morte.(...)*

*Urge alertar os courenses, especialmente os pais, os encarregados de educação, as forças vivas do concelho que juraram bem defender os interesses das populações e que têm essa obrigação, no sentido de que se oponham firmemente a esta loucura da concentração na vila de todas as escolas do concelho, pelos incontroláveis perigos em que vão ser lançados os seus filhos.*

*Que ninguém fique calado”.*

*(“O Coura, 15 de Abril de 2000)*

O artigo de 15 de Fevereiro, intitulado “Uma aldeia sem crianças é como um jardim sem flores”, obteve uma reacção de concordância por parte de uma “mãe e professora”, que enviou uma carta para o jornal e que este publicou na edição de 29 de Fevereiro de 2000. Natural de Coura, esta “mãe e professora” viveu em Lisboa até aos 23 anos, mas diz que sempre desejou voltar, “porque apesar de todas as vantagens que poderão existir em viver numa cidade, a vida aqui é melhor”. Regressou ao concelho, onde está a viver desde 1996, e tem uma filha de três anos a frequentar o jardim de infância numa das freguesias. Nesta carta, argumenta que “os grandes centros têm vantagens e desvantagens”, e que embora Coura não seja um grande centro populacional,

“com o projecto da concentração dos alunos está a deitar fora uma das suas vantagens, conseguindo ficar com uma das desvantagens desses centros”. E acrescenta: “não se devia tentar copiar o que ocorre nesses centros, uma vez que as condições e a nossa realidade é totalmente diferente. Não se deve optar pela centralização de tudo na sede do concelho, caso contrário, cada vez teremos menos pessoas nas aldeias, aldeias essas que irão morrer, mais tarde ou mais cedo, se assim continuam”. Afirma, no entanto, que “quando soube desta proposta, foi apenas como um facto consumado”.

*“Isto é, nem eu nem o meu marido fomos consultados sobre a nossa opinião, mas sim informados que a concentração dos alunos iria ocorrer num dos próximos anos lectivos. Facto que, desde logo, estranhei, uma vez que para um projecto deste género todos os envolvidos deveriam ser consultados, e os maiores envolvidos serão os nossos filhos.*

*Sou professora e considero que a política actual do Ministério da Educação se baseia bastante na consulta aos Encarregados de Educação em todos os assuntos que envolvam os seus educandos. Mas, neste processo, pelo que me apercebi nada disto aconteceu”.*

Embora concordando que “não é possível manter escolas com 1 ou 2 alunos”, esta “mãe e professora” diz que não era necessário terem chegado ao “exagero que pretendem”, pois “há soluções preferíveis, como a criação de pólos escolares”. Defendendo esta solução, argumenta que é necessário que as crianças que residem em meios rurais tenham as mesmas oportunidades que as outras crianças sem que para tal tenham que sair das suas localidades.

*“É necessário investir nas escolas das aldeias de forma a dotá-las de estruturas e projectos que ajudem os alunos a terem uma igualdade de oportunidades face aos alunos que estão nos centros populacionais, uma vez que na sua grande maioria têm menos oportunidades em termos económicos e têm menos acesso a certas actividades. Mas isso não implica mandá-los para tão longe de casa, fazer tantos quilómetros e estar sujeitos a situações para as quais ainda não estão preparados nestas idades”.*

Em edição de 30 de Março de 2000, o jornal “O Coura” dedica mais um espaço ao assunto da “concentração”, com o título: “Salvemos as nossas

crianças do holocausto degenerativo. Pereira Júnior (presidente da Câmara Municipal) insiste a favor da concentração do Ensino global na Vila”.

*“Pereira Júnior insiste, sem se saber bem porquê, na concentração do ensino geral de todo o concelho na vila, inclusive o pré-primário, alheio aos imediatos protestos e oposição de pais, da imprensa local e do próprio clero do concelho que, finalmente, atentas as graves consequências do projecto, veio a terreiro em defesa das nossas crianças”.*

Argumentando, no entanto, que “nunca se tornará possível deslocar das aldeias para a vila as nossas crianças sem a concordância dos pais”, afirma, em subtítulo: “Mas nem tudo está perdido”.

*“Esta última polémica decisão do autarca do município, afirma-se marcadamente ilegítima, sem qualquer suporte moral e legal para ser cumprida, porque só os pais têm legitimidade para decidir em matéria que respeite os seus filhos de menor idade, como o ensino e a formação. Assim, nunca se tornará possível deslocar das aldeias para a vila as nossas crianças sem a concordância dos pais. Estes, terão, obrigatoriamente, de ser previamente consultados”.*

A adesão de uma parte da população à contestação movida pelo jornal “O Coura” não demorou muito tempo. Pais e juntas de freguesia começaram a elaborar “comunicados”, “protestos”, “propostas” e “abaixo-assinados” contra a concentração na vila e o encerramento das escolas das suas freguesias. É o seguinte o teor do “comunicado” da Junta e Assembleia de Freguesia de Formariz, intitulado “Encerramento da Escola Primária de Formariz”.

*“Na sessão ordinária da Assembleia de Freguesia de Formariz de 19 de Abril do ano 2000, foi abordado o problema do encerramento da escola primária desta freguesia.*

*É no mínimo estranho, que uma decisão destas seja tomada sem consultar a junta e Assembleia de Freguesia.*

*Assim, entendemos alertar a população desta freguesia para o grave atentado à identidade das nossas aldeias ao retirar-lhes as poucas e frágeis infra-estruturas que possuem.*

*Formariz não pode, nem deve, deixar partir a sua escola sem estudar e esgotar todas as possibilidades de a manter.*

*Entendemos ser urgente adaptar a nossa escola às novas realidades, criando uma boa rede de transporte, o acolhimento dos alunos nos períodos compreendidos entre o encerramento da escola e o horário dos pais, a adaptação dos edifícios escolares por forma a que no mesmo ponto funcionem todas as infra-estruturas de apoio, cantina, parque desportivo, etc. Não compreendemos como é possível numa freguesia com possibilidades de fixar os jovens, pois foram aqui criados centenas de postos de trabalho, se complica a vida aos casais que cá se queiram instalar, retirando-lhes uma das principais infra-estruturas da freguesia.*

*A Assembleia de Freguesia repudia esta decisão e exige que o assunto seja amplamente discutido com a população da freguesia.*

*Desta deliberação, foi dado conhecimento à Câmara Municipal, DREN, Ministério da Educação, comunicação social e população da freguesia através de comunicado.*

*A Junta de Freguesia*

*A Assembleia de Freguesia”*

No seguimento dos primeiros protestos da população, que até então se revelara bastante alheada do assunto, o jornal “O Coura”, em edição de 15 de Junho de 2000, dá-lhe novamente destaque de primeira página, com o título: “Cresce a indignação popular contra o encerramento das escolas primárias do concelho”. Dá também informação sobre um “abaixo assinado que percorre todo o concelho” e sobre a existência de “várias propostas encabeçadas por pais e encarregados de educação” pretendendo que as escolas primárias das suas freguesias não fechem e que as suas crianças não vão para uma só escola na vila. Divulga ainda uma “proposta” formulada pela presidente da Mesa da Assembleia de Freguesia de Moselos e um “protesto” de uma “assembleia de pais” da freguesia de Cunha, posto a circular como abaixo-assinado. Nesta freguesia, como noutras, os pais mostravam-se anteriormente “indiferentes”, como nos diz um professor que lá trabalhava: “daquilo que eu vou observando na freguesia onde trabalho, neste momento os pais estão completamente indiferentes à situação. Estão alheios à solução” (Participante no Círculo de Estudos, 2000). Contudo, este comportamento foi-se alterando com a controvérsia pública entretanto gerada. É disso exemplo o “protesto” elaborado em “assembleia de pais”, no qual “os pais dos alunos das Escolas

Primárias de Cunha, reunidos em 05/06/2000” protestam contra o encerramento das duas escolas da sua freguesia, perguntando, inclusivamente, “qual a razão de, em vez de fechar duas escolas na freguesia, não se juntam os alunos numa só”.

*“Não podemos aceitar:*

*a) Que a Câmara Municipal encerre as Escolas Primárias desta freguesia para levar os alunos para a vila;*

*b) somos contra que crianças com 5 anos abandonem a casa de madrugada, passando grande parte do dia na vila, longe do controlo familiar;*

*c) Perguntamos qual a razão de, em vez de fechar duas escolas na freguesia, não se juntam os alunos numa só?*

*d) Ao organizar um transporte dos alunos para a vila será mais fácil e mais barato organizar os transportes dentro da freguesia;*

*e) Quais serão os jovens que, de futuro, querem ficar na freguesia de Cunha se ela nem Escola Primária tem?*

*Assim exigimos das autoridades competentes que os nossos filhos fiquem nesta freguesia.*

*Solicitamos à Assembleia de Freguesia e Junta de Freguesia que, junto da Câmara Municipal, digam não a esta decisão.*

*Deste documento, depois de assinado, primeiro pelos presentes e depois por moradores e residentes, será enviada cópia à DREN, à Câmara Municipal, Assembleia Municipal, Junta de Freguesia, Ministério da Educação e partidos políticos.*

*Os presentes”.*

*(in “O Coura”, 15 de Junho de 2000)*

Transcreve-se, também, em seguida, o documento da autoria da presidente da Mesa da Assembleia de Freguesia de Moselos.

*“Ao anunciar o encerramento da nossa escola primária, desfere-se um forte ataque às já frágeis estruturas que possuímos, pois ao concentrar todas as escolas na Vila, está-se a contribuir para a morte da freguesia.*

*Não tem sentido tirar da freguesia as crianças, pois isso vai contribuir para a desertificação desta terra, expondo, os nossos filhos, de tenra idade, aos vícios que tanto preocupam a maioria da gente da Vila.*

*Quem ignora a actual situação de insegurança que vive a nossa Vila?*

*Quem não sabe que determinada zona da Vila já é conhecida por “CASAL VENTOSO”?*

*Será que, de futuro, os jovens casais querem fixar-se em Moselos sabendo que, os seus filhos, nem escola primária têm?*

*Para quê um centro de dia para idosos? – pois, se não fixarmos os novos à terra, também de futuro não teremos velhinhos?*

*Somos, e seremos sempre, contra o encerramento da nossa escola. Já em devido tempo fomos alertados pelos jornais e pelo Pároco da freguesia do perigo que corremos, por isso entendemos que está na hora de defender aquilo que ainda é nosso.*

*Assim, propomos:*

- 1. Repudiar o encerramento da escola primária da nossa freguesia.*
- 2. Garantir a continuidade dos transportes escolares, que vem sendo assegurado.*
- 3. Exigir que se criem condições na escola primária, nomeadamente a manutenção da cantina escolar.*

*Seguindo o exemplo da freguesia de Formariz, propomos que desta posição seja dado conhecimento à Câmara Municipal, Assembleia Municipal, DREN, Ministério da Educação, comunicação social e população da freguesia através de comunicado.*

*Solicita-se à mesa que este documento seja transcrito na acta.*

*A proponente”.*

*(in “O Coura”, 15 de Junho de 2000)*

Outras vozes críticas que ouvimos em relação à decisão autárquica da “concentração”, mas apenas em entrevistas e não de uma forma pública, vieram de pessoas que estiveram ligadas à génese do Projecto OUSAM, na década de 80, e que continuam a acompanhar o que se passa no concelho. Uma delas pergunta: “quem é que na autarquia está interessado na desertificação do interior de Paredes de Coura? Qual é o interesse das autarquias em desertificar algumas zonas do interior? Menores custos com os equipamentos? Fazer crescer a Vila?” (Ent., Ana Isabel, 2000).

*“Não faz sentido, com o avanço da tecnologia que temos hoje, com as facilidades que há de comunicação, de se poder chegar a todo o lado via fax, telefone, Internet, estar a criar grandes aglomerados de alunos, passando a estar horas longe da família e de casa, longe da sua comunidade de pertença,*

*complexificando uma rede de transportes que vai contribuir para que as crianças estejam cada vez mais desassossegadas pelas horas que vão ter que andar em transportes.*

*(...)*

*Quais são as outras instituições existentes no seio das freguesias de Paredes de Coura que dão vida às comunidades, sem serem as paróquias, as juntas de freguesia e as escolas? Então por que não fecham as juntas de freguesia e as põem na sede do concelho? Por que não vão todos à missa à sede?”*

*(Ana Isabel, educadora de infância, 2000).*

Também o António e a Maria José, médicos ligados ao lançamento do Projecto OUSAM, manifestam dúvidas em relação às ideias difundidas pelos professores e pela autarquia de que “a escola irá ter vantagens para a população, que haverá rentabilização de meios, que se vai compensar a ligação à comunidade através de acções nas próprias comunidades utilizando os próprios edifícios escolares”. Afirmam que têm “muitas dúvidas de que isso vá ser assim, que a motivação seja essa, que não seja antes uma motivação mais comodista, dos serviços e dos professores estarem aconchegados na sede do concelho e em melhores condições e de ser perder a relação comunitária”.

*“Quanto à ideia da construção daquele edifício da escola integrada a minha convicção é de que mesmo que se defenda que é possível uma escola integrada num local do concelho, ou dois pólos no concelho, desde o jardim de infância até à escola básica (...) eu sou muito mais defensor de perspectivas de escola mesmo com poucas crianças, concordando, claro, que existirá um nível crítico, abaixo do qual não será aconselhável. Mas, mesmo uma escola com meia dúzia de crianças no 1º ciclo pode ser um motor de animação cultural de uma comunidade”.*

*(Ent. colectiva, António e Maria José, 2000)*

Com o surgimento da controvérsia pública, mesmo no seio dos professores as “certezas” que manifestavam anteriormente foram abaladas. Alguns, que se revelavam inicialmente convictos de que a “concentração” era a melhor solução, têm vindo, ao longo dos dois últimos anos, a manifestar dúvidas e receios.

*“Eu estou de acordo, mas também tenho assim um bocado de receio à escola nova. Não vai ser fácil”.*

(Ent., Palmira, vice-presidente do Conselho Executivo do Agrupamento, 2002)

*“Eu não sei. Antigamente era muito a favor. Agora nem digo sim nem não, porque eu vejo tantas divergências, tantas divergências entre os professores que não sei se na nova escola, com todos juntos, vamos caminhar todos para o mesmo fim. Está muita gente contra. Eu não sou contra, pelo contrário, eu acho que sim, mas neste momento coloco reservas, porque acho que há muita... uns querem ser mais do que os outros, não se dá o braço a torcer, acho que as pessoas estão a ser más e depois fincam o pé, não se moldam um pouquinho ao outro e acho que isso é muito mau e acho que em conjunto a gente não pode viver assim dessa maneira. Vamos ter que ser muito unidos e eu não estou a ver... porque a nossa classe aqui em Paredes de Coura está desunida. (...) Há muitas rivalidades”.*

(Ent., Mafalda, 2002)

Outros, que já antes discordavam da “concentração” embora não o revelassem abertamente, passaram a manifestar-se contra participando, inclusivamente, juntamente com pais e presidentes de junta de freguesia, em algumas acções de protesto.

*“Há montes de professores que são contra, não vamos estar aqui a tapar o sol com a peneira porque é verdade. E há professores que já foram a favor da escola e eu acho que já não estão”.*

(Ent., Palmira, vice-presidente do Conselho Executivo do Agrupamento, 2002)

*“Mesmo colegas nossas, que se diziam a favor da concentração, já tiveram atitudes, desde levar abaixo-assinados às pessoas para que não deixem fechar a escola lá da aldeia e para que tudo continue na mesma”.*

(Ent., Clarice, 2002)

Embora continuando a sonhar com a “homogeneidade das turmas”, alguns professores começam, actualmente, também, a questionar o que lhes parecia à primeira vista uma vantagem, isto é, passarem de uma situação de

trabalho com um pequeno número de alunos de diferentes anos de escolaridade para uma situação de trabalho com “turmas grandes” como acontece já hoje na maior escola do concelho, que é a da vila.

*“Alguns professores também não querem ir para a concentração. São colegas que concorrem sempre para as mesmas escolas, onde têm só dois ou três meninos. Ora, depois vai ser uma mudança muito grande. Para essas pessoas vai ser uma mudança muito grande e elas têm medo. Há colegas que estão a morar na vila e não concorrem para a vila. Têm medo de estar na vila, porque são turmas grandes. É só um ano mas são vinte e tal. Elas têm turmas enormes, isso é verdade. Aquilo é muito trabalhoso”.*

(Ent., Joana, 2002)

*“Eu tenho a impressão que há muitos professores que não querem vir (para a ‘concentração’). As turmas vão ter que ser grandes e esses professores estão com meia dúzia de meninos. Claro que é muito melhor para um professor estar com meia dúzia de meninos que os atende muito bem, embora não tenha as condições que deveria ter na escola, mas para o professor é muito melhor ter essa meia dúzia de meninos do que vir para uma turma de vinte ou vinte e tal. E, portanto, eu acho que há muitos professores renitentes a isso. Mas não é o meu caso”.*

(Ent., Mafalda, 2002)

Outra dúvida que os professores começam a manifestar tem a ver com o número de “lugares-docentes” com que poderão contar na futura escola “concentrada”. Actualmente, à escala global do concelho, a relação é em média de um professor para 10 alunos, mas poderá vir a acontecer um corte no número de lugares quando essa escola entrar em funcionamento. O presidente do Conselho Executivo do Agrupamento afirma que se o Ministério da Educação não mantiver o número de professores ficarão “um bocado atrapalhados”.

*“Se o Ministério restringir a um professor por turma aí também não conseguimos fazer... se nos continuam a cortar os projectos que temos, que nós temos professores que poderão dar, por exemplo Educação Musical, Educação Física, se nos cortarem o número de professores também nos deixam um bocado, depois, atrapalhados”.*

(Ent. António, presidente do Conselho Executivo do Agrupamento, 2002)

Na verdade, alguns professores já começam a recear pela perda do seu lugar de trabalho no concelho e outros, os efectivos, receiam também que, se esse corte se verificar, não venham a obter as condições que idealizavam, isto é, que lhes permitissem realizar um trabalho mais inspirado no modelo disciplinar. Embora neste cenário de dúvidas os professores continuem a achar que a “concentração” é necessária, alguns chamam agora a atenção para as suas implicações, dizendo que vai “beneficiar” o trabalho dos professores, mas vai ser mau para a sociedade”.

*“Sinto-me triste no aspecto de fechar as escolas das aldeias porque acho que vai ser uma desertificação, que as pessoas vão começar... os casais novos vão comprar os apartamentos na vila e ficarem na vila. Aí o concelho de Coura vai morrer. Mas na situação em que os professores estão com os quatro anos é duro mas duro. Porque ensinar quatro anos ao mesmo tempo... quatro anos, mas depois, cada ano é um caso. Nesse aspecto vai beneficiar, mas vai ser mau para a sociedade”.*

(Ent., Maora, 2002)

Este e outros argumentos que analisámos revelam, pois, muitas dúvidas por parte dos professores. Todavia, eles exprimem frequentemente a ideia de que mesmo que a “concentração” seja má para a “sociedade” tal é considerado de menor importância desde que seja boa para a “escola”. A ideia de “concentração” tem-se sustentado, assim, num pensamento “escolocêntrico”, que surge “naturalizado” nos discursos dos professores. Embora estes utilizem os argumentos mais diversos em defesa da “concentração”, designadamente de que as crianças vão beneficiar e de que as escolas das freguesias não serão encerradas pois continuarão a funcionar como “centros culturais locais” (Doc., “Território Educativo de Coura”, 1999), tem-se vindo a constatar que são sobretudo os pontos de vista e os interesses dos professores que prevalecem. Por exemplo, desde que os professores de todo o concelho passaram a relacionar-se mais frequentemente, em órgãos e reuniões, no contexto do agrupamento de escolas, onde começaram a ganhar consciência das novas dificuldades, têm vindo a revelar que as suas principais preocupações em

relação à “concentração” já não se referem ao encerramento de escolas e às suas consequências para as aldeias, mas à estrita esfera das relações entre professores.

*“Neste momento penso que uma das dificuldades vai ser a articulação entre todos os professores. Acho que vai ser o maior problema que se vai levantar. Porque nós vamos querer todos impor a nossa ideia, vamos querer todos fazer valer a nossa ideia, e aí vai... vamos ver. Para mim vai ser a principal dificuldade. Não é trazer os meninos, eu penso que os pais que não... será um obstáculo para eles enquanto a coisa não acontecer, assim que acontecer são dois dias, três e isso passou tudo. Com os meninos não vai haver problema nenhum. Agora na nossa maneira de ser, nós os adultos, professores, a dificuldade vai gerar-se aí”.*

(Ent., Anabela, 2002)

*“Na minha opinião os professores interrogam-se: depois como será lá, como serão as nossas relações? Porque se nós já temos alguns problemas e estamos tão longe uns dos outros, temos a nossa escola e depois vou ter que dividir aquele espaço com tanta gente...”.*

(Ent., Palmira, vice-presidente do Conselho Executivo do Agrupamento, 2002)

Ao considerarem esta questão das “relações” e da “articulação entre todos os professores” como “o maior problema”, estes discursos revelam que as promessas da “ligação à comunidade”, que eram formuladas anteriormente numa perspectiva compensatória face ao encerramento das escolas, dificilmente poderão ser cumpridas numa escola “concentrada”. Se mesmo nas actuais circunstâncias das escolas espalhadas pelas freguesias a integração comunitária da escola se torna difícil devido à força “centrípeta” da “forma escolar”, nas circunstâncias futuras de uma escola concentrada, essa força centrípeta tenderá a actuar ainda de uma forma mais intensa. Com efeito, face à maior dimensão da escola, aos novos problemas que os professores e a autarquia terão de enfrentar, designadamente, ao nível do sistema de transportes e da organização interna da escola, esta tenderá cada vez mais a fechar-se na estrita esfera e racionalidade escolares. Assim, as promessas de que os edifícios escolares devolutos continuarão em funcionamento, mesmo após a “concentração”, com actividades de ocupação de tempos livres para as

crianças e as populações locais, salas de estudo, jogos, etc., afiguram-se mais próximas do sonho do que da realidade, face à forte pressão centrípeta que a escola “concentrada” exercerá sobre o trabalho dos professores. Basta pensar nas dificuldades acrescidas decorrentes do transporte diário de todas as crianças do concelho, dispersas por freguesias e lugares isolados, em viagens de casa para a escola e da escola para casa, para se antever que no fim do dia escolar, quer os professores, quer as crianças regressarão directamente para casa, cedo esquecendo as promessas de “animação” desses espaços.

Aparentemente, as promessas de ligação à comunidade, mais do que uma expressão programática, revelam um problema de consciência dos professores. Estes afirmam que “as escolas que forem encerradas devem transformar-se em ‘Centros Culturais Locais’, com pequenas bibliotecas, meios audiovisuais, jogos e outros meios para ocupação de tempos livres das crianças e restante população local”. (Doc., “Território Educativo de Coura”, 1999). Noutro documento afirmam que “no caso de, por falta ou escassez de alunos, ou se a proposta da Câmara Municipal de concentração dos alunos do concelho num só edifício for avante, o agrupamento de escolas pretende manter as escolas desactivadas abertas e em funcionamento articulado, servindo de espaço de animação comunitária, sala de estudo, espaço cultural, com biblioteca e meios audiovisuais, sala de reuniões com pais e encarregados de educação, espaço para expressões, etc.” (Doc., “Projecto de Agrupamento, Território Educativo de Coura, 1999). Argumentam, ainda, neste mesmo documento, que a “a gestão desses espaços deverá estar a cargo de um docente especializado em animação comunitária podendo ser efectuados acordos com Juntas de Freguesia e/ou associações locais para a sua manutenção e dinamização”. No mesmo sentido, alguns professores sugerem, em entrevista, que o edifício escolar devoluto poderia continuar a funcionar como um “pólo cultural”, no qual um professor estaria algumas horas por semana.

*“A escola das aldeias, estou a falar no edifício, pode ser aproveitado por múltiplos parceiros, entre os quais a escola. Pode ser uma associação local, a própria junta de freguesia; pode ser a associação de pais. Seria importante manter um pólo cultural e, neste momento, o único pólo cultural que existe*

*nas aldeias é a escola. Seria importante que ele se mantivesse, como um agente cultural, neste caso o professor que, x horas por semana estaria lá presente”.*

(Ent., Ricardo, 2000).

*“Eu acho que se o projecto for bem elaborado e se os professores tomarem consciência do que é a nova escola, as outras escolas nunca ficam vazias, não ficam sem ninguém, eu acho que é possível dar vida às outras escolas, se não diariamente uma vez por semana. Por que é que não funciona a hora do conto, por exemplo, uma vez por semana, na freguesia, até com a chamada de pessoas da comunidade à escola, a utilização de recursos da comunidade; por que é que não funciona uma aula de expressão, sei lá, vir o tamanqueiro à escola, vir uma pessoa qualquer da comunidade ensinar os meninos a fazer coisinhas, a fazer trabalhos manuais e coisas assim”.*

(Ent., Íris, 2002).

Paradoxalmente, os professores advogam que, após o encerramento das escolas, os edifícios devolutos se poderão transformar exactamente naquilo que a escola poderia ter sido nas respectivas comunidades quando estavam em funcionamento: um pólo de cultura, animação e desenvolvimento local. A negação da possibilidade de as próprias escolas rurais de pequena dimensão se constituírem como “centros culturais locais”, à luz de uma concepção multidimensional de escola, revela, pois, um paradoxo: para os professores é desejável que haja pequenos centros culturais espalhados pelas freguesias do concelho; no entanto, consideram que a pequena escola não pode ou não lhe compete desempenhar esse papel.

A “concentração” surge, também, em contracorrente com outras experiências que se têm desenvolvido no concelho. Como já fizemos referência, tem-se vindo a assistir, nos anos mais recentes, à criação de “centros sociais” disseminados pelo concelho, abrangendo cada um deles uma ou mais freguesias vizinhas. Este fenómeno é, portanto, oposto ao da “concentração” e não foi tido em conta no processo de reordenamento da rede escolar. Tanto mais que em alguns casos já existem actualmente relações entre esses centros sociais e as escolas das respectivas freguesias para

prestação de serviços de cantina, transporte e animação de tempos livres das crianças.

Outro fenómeno de sinal contrário à “concentração” é também, como já mostrámos, o do OUSAM. Embora esta instituição já tenha revelado, ao longo de dezassete anos de intervenção nas freguesias mais isoladas do concelho, que põe em prática um dispositivo adequado àqueles meios rurais, com recurso a um sistema de transportes e ao agrupamento de crianças de freguesias vizinhas, a experiência não foi tida em linha de conta no processo de reordenamento da rede escolar. Pelo contrário, após a decisão da “concentração”, reacendeu-se a conflitualidade entre as educadoras de infância da rede pública do Ministério da Educação e o OUSAM. Vendo neste um concorrente e o causador da diminuição do número de crianças nas suas salas, algumas educadoras de infância da rede pública, que contam com o apoio de muitos professores, defendem inclusivamente que o OUSAM deve acabar, quer para terem um número de crianças que assegure a sobrevivência do Jardim de Infância “oficial”, quer para a eventual integração na futura escola “concentrada”, na vila.

Em suma, para o OUSAM e para os Centros Sociais, o trabalho social e comunitário realizado nas freguesias dispersas é encarado como possível e útil e tem sido reconhecido pela Câmara Municipal e Juntas de Freguesia como importante para o concelho; no entanto, no que diz respeito à “escola”, essas experiências parecem ser entendidas como fazendo parte de “outro mundo”. Com efeito, as dinâmicas de “reordenamento da rede escolar” têm-se revelado prisioneiras do pressuposto de que para a “escola” só são válidas soluções “escolares”, o que tem impedido os actores locais de encararem o problema na sua multidimensionalidade, isto é, considerando a pequena “escola rural” como um elo de uma política social e de um processo de desenvolvimento integrado do concelho.

Apesar da controvérsia, a autarquia tem levado por diante a sua decisão de “concentração”, em consonância com a ideia que os seus representantes têm vindo a exprimir de que pretendem concentrar a população do concelho na Vila. Embora a racionalidade económica esteja subjacente a esta decisão, tendo em vista a “redução de custos” e a “rentabilização de recursos”, por si só

ela não explica as dinâmicas em análise. Há também uma racionalidade simbólica, através da qual a autarquia pretende mostrar que se encontra na linha da frente da “modernização”. Por exemplo, um estudo realizado pela empresa Quaternaire Portugal, sobre “oportunidades de desenvolvimento, investimento e emprego para o concelho” (Câmara Municipal de Paredes de Coura, 1999), ao pronunciar-se sobre o tema do reordenamento da rede escolar, recomenda à autarquia que dê “claros e inequívocos” “sinais de modernidade” à população, para “minimizar a percepção dos custos do encerramento das escolas”.

*“É generalizado o sentimento de que é necessário gerir com cautela e sabedoria as questões sociais geradas nas freguesias pelo encerramento das escolas primárias (...) devendo ser claros e inequívocos os sinais de modernidade e operacionalidade que as ‘novas escolas’ devem transmitir de modo a minimizar a percepção dos custos do encerramento”.*

(Câmara Municipal de Paredes de Coura, 1999: 104).

Deste modo, como antevê o actual presidente do Conselho Executivo do agrupamento de escolas, “muitas pessoas que estão agora contra, depois, vendo o funcionamento, são capazes de ser as primeiras a bater palmas e a dizer: não, afinal eles tinham razão!” No mesmo sentido, uma vice-presidente deste órgão argumenta que “as pessoas que estão contra depois vão estar a favor”.

*“O que eu penso que vai acontecer com a concentração é que os pais... isto vai ser como São Tomé, não é?, é ver para crer. Depois da concentração estar a funcionar as pessoas que estão contra depois vão estar a favor, porque já tive oportunidade de ver o projecto da escola e acho que ela tem todas as condições, só se nós, os professores, não as soubermos agarrar”.*

(Ent., Céu, vice-presidente do Conselho Executivo do Agrupamento, 2002)

Certamente por isso, a autarquia tem procurado desvalorizar a controvérsia, optando por não discutir publicamente o assunto e esperando que depois do edifício escolar estar construído as pessoas se renderão aos seus encantos arquitectónicos.

*“Eu fui convidado para participar numa reunião em que eram apresentados, pelos técnicos da autarquia, os projectos arquitectónicos, digamos, as lógicas arquitectónicas apresentadas para a execução dum projecto do edifício da escola. Foram apresentadas cinco, tanto quanto me lembre. Tinha várias racionalidades arquitectónicas e de ocupação do espaço. (...) Havia lá uma que era uma construção na horizontal e que tinha sobretudo uma ideia de praça central, um átrio central coberto onde era possível ter, digamos, um espaço comunitário alargado e donde se saía para o sector administrativo, o sector social, de refeitório, cantina, cozinha, etc., o sector de recursos comuns a utilizar e um sector, digamos, de trabalho a nível de grupo. Concorriam todos para um centro, tipo praça central; esta lógica que hoje vemos nos centros comerciais, estás a ver... uma praça redonda onde uma pala, do tipo da Expo, estás a ver, mas que parecia que arquitectonicamente tinha valor e que pode permitir criar uma lógica educativa”.*

(Ent., Monteiro, 2000)

A autarquia pretende dar, assim, uma “imagem de modernidade” – de uma modernidade cujo protótipo é o “centro comercial” – não apenas a nível local como também a nível nacional. Por um lado, o novo edifício escolar exercerá um enorme fascínio sobre as populações locais, por outro, a “solução” irá de encontro aos interesses das instâncias políticas e administrativas centrais, as quais procuram obter, a partir das “iniciativas” e “soluções” locais “efeitos de demonstração” para outros contextos. Por isso, da parte do poder central, o município tem recebido todo o apoio, fazendo, no entanto, questão de afirmar que se trata de uma dinâmica local e não de uma imposição da sua parte. As instâncias centrais conseguem, assim, concretizar os seus intentos de racionalização da rede escolar, encerrando, como pretendem, as “escolas com menos de 10 alunos”, sem terem que suportar o ónus da decisão. Para isso, basta-lhes “acarinhar” as experiências locais e difundi-las como “boas práticas” de autonomia.



TERCEIRA PARTE

---

**TRÊS PROBLEMÁTICAS, TRÊS PALAVRAS-CHAVE:  
ANIMAÇÃO, GESTÃO E PARCERIA**



## CAPÍTULO V

### **EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO LOCAL. PALAVRA-CHAVE: ANIMAÇÃO**

#### **1. O conceito de desenvolvimento e a abordagem do Desenvolvimento Local**

O conceito de “desenvolvimento” é um dos elementos ideológicos do ocidente, associado, desde há dois séculos, ao processo de industrialização e urbanização. Apesar do confronto de perspectivas e de abordagens muito diversas que ao longo das três últimas décadas têm conferido outros sentidos ao conceito, ele mantém-se ainda hoje bastante vinculado à ideia de “crescimento económico”. As características do nosso sistema económico – a produtividade, a rentabilidade, a eficácia, a competitividade, a tecnicização, a produção e o consumo de massa – ganharam a sua máxima força durante o período que se seguiu à Segunda Guerra Mundial, inspiradas na ideia otimista de desenvolvimento contínuo e imparável. Durante este período dos “anos de ouro”, ou dos “trinta gloriosos”, a noção de desenvolvimento vinculou-se ainda mais fortemente à noção de crescimento e, mais restritamente ainda, à ideia de crescimento económico. Assim, as noções de desenvolvimento, modernização, crescimento económico, constituem algumas das componentes da crença ocidental “moderna” no progresso como “fatalidade feliz” (Murteira, 1995). A ideia de que a eficácia é o caminho do desenvolvimento em todos os sectores (económico, social, cultural) continua hoje bastante enraizada e ainda persistem diversos “equivocos e mitos do passado” que continuam a alimentar a concepção dominante do desenvolvimento: o economicismo, o quantitativismo, o produtivismo, o consumismo, o industrialismo, o tecnologismo, o urbanismo, a homogeneização, o etnocentrismo, o racionalismo, o individualismo, o centralismo (Amaro, 1993).

Como explica Roque Amaro (1996), muitos analistas têm feito uma avaliação positiva do período de trinta anos que se seguiu à segunda guerra mundial e, até, de um modo mais geral, de toda a segunda metade do século XX, adoptando um ponto de vista estritamente macro-económico, utilizando

essencialmente médias estatísticas e considerando o aumento do consumo como principal indicador. Deste ponto de vista, o crescimento económico é encarado como a condição necessária e suficiente para que se verifique desenvolvimento e o seu principal indicador é a quantidade de bens produzidos e consumidos. No entanto, este modelo de desenvolvimento, identificado, restritamente, com a ideia de crescimento económico, tem gerado consequências positivas e negativas. As positivas traduzem-se no aumento considerável do bem estar material de partes importantes da população do planeta, visíveis na melhoria das condições de saúde e educação, na diminuição das taxas de analfabetismo, no aumento da longevidade. As negativas resultam do facto de os resultados deste modelo não terem chegado a toda a população do planeta, vivendo ainda a maioria da população do mundo em condições semelhantes às de há duzentos anos atrás. Enquanto uns tiram partido das condições da designada pós-modernidade, outros vivem ainda hoje nas condições da pré-modernidade.

O processo de industrialização e urbanização que ocorreu durante os dois últimos séculos gerou profundas assimetrias económicas entre territórios e populações. Mesmo nas populações onde teve efeitos positivos, designadamente nos países ditos desenvolvidos, o modelo centralista, produtivista e materialista de desenvolvimento teve também efeitos perversos: o desemprego, os problemas do ambiente, a insegurança, a exclusão social, o fundamentalismo, as novas doenças. Uma das suas principais consequências negativas traduziu-se numa tendencial polarização da sociedade em dois grupos: os competitivos e os protegidos. Outras consequências negativas manifestaram-se em termos de desestruturação de comunidades locais, de marginalização de pessoas e de territórios, de deterioração do património natural, social e cultural. Apesar disso, este modelo de desenvolvimento persiste, pois as consequências negativas tendem a ser encaradas como meros “inconvenientes do progresso”. As pessoas e os territórios que não encaixam no modelo são considerados “excluídos do crescimento”, sendo os novos pobres entregues à “economia social”.

À luz desta concepção economicista de desenvolvimento, o sector industrial é definido como o nó vital, senão mesmo como o único “motor” do

desenvolvimento. Os aspectos qualitativos e as dimensões social, cultural, política e ambiental do desenvolvimento são relegadas para um plano secundário e o que é mais valorizado são as actividades e os tempos produtivos, restringindo-se estes à mera produção de bens e serviços mercantis. O papel desempenhado pelo progresso tecnológico é sobrevalorizado, com base na crença de que a tecnologia possui a capacidade “mágica” de gerar desenvolvimento. Este modelo assenta igualmente na ideia de universalidade, pressupondo-se que ele pode ser aplicado, a partir dos exemplos dos países e regiões ditos “mais avançados”, a qualquer situação temporal e espacial. Nesta óptica, os processos de desenvolvimento são concebidos numa base funcional, hierárquica, mecânica, centralizada, menosprezando as dimensões afectiva, estética e simbólica (Amaro, 1996). As populações são encaradas mais como objectos do que como sujeitos de desenvolvimento. O desenvolvimento é valorizado, sobretudo, na sua vertente mais individualista, estimulando os sucessos, as realizações e o bem-estar individuais, em detrimento das dimensões da acção e da participação colectivas.

Se bem que ainda hoje a noção de desenvolvimento se mantenha muito vinculada à ideia de crescimento económico e ao modo como nasceu e evoluiu, em termos de ideias e de práticas, nas sociedades ocidentais, desde a Revolução Industrial, a concepção dominante de desenvolvimento começou a ser questionada a partir da década de 70 do séc. XX, face às profundas desigualdades sociais que começaram a surgir. Os anos 70 viram surgir a crise económica e com ela o questionamento da ideia de crescimento harmonioso e imparável gerada durante o período anterior. As crises petrolífera e financeira da primeira metade da década de 70 provocaram a quebra de crescimento, a instabilidade da economia e o aumento das desigualdades.

Com efeito, a crença de que um crescimento económico rápido, baseado essencialmente na indústria, originaria níveis mais elevados de desenvolvimento e reduziria as desigualdades sociais não durou muito tempo, pois no último quartel do século XX aumentaram as desigualdades sociais no próprio seio dos países ricos (Giraud, 1998). Neste período, assistiu-se ao fenómeno do desemprego na Europa e a desigualdades crescentes de

rendimentos nos EUA; verificou-se um crescimento persistente da população e um decréscimo do rendimento per capita nos países mais pobres; a degradação do ambiente surgiu como um dos mais preocupantes problemas do planeta; os fenómenos do crescimento e da pobreza passaram a surgir associados, pondo a nu o paradoxo da evolução económica. Isto é, a economia cresce, aumenta a sua performance à custa da redução crescente de mão de obra e, face a esta realidade, o papel dos governos passa a orientar-se sobretudo para a atenuação desses efeitos, fazendo com que uma parte da riqueza produzida passe a ser dedicada aos excluídos sob a forma de ajuda financeira e de programas de assistência, considerados estes como um paliativo para atenuar, de modo excepcional e temporário, os desequilíbrios e os disfuncionamentos julgados conjunturais. A pobreza e a exclusão não são, no entanto, fenómenos conjunturais e marginais da sociedade. São fenómenos estruturais e, como tal, o que tem que ser questionado é o próprio modelo de desenvolvimento alicerçado nos valores mercantis da competição e do lucro.

Ao longo das décadas de 80 e 90, algumas características do modelo dominante de desenvolvimento acentuaram-se, designadamente, com a emergência do neoliberalismo. O económico, o material, o quantitativo; as ideias de produtividade e competitividade invadiram a sociedade contemporânea nos seus diversos domínios. Porém, em simultâneo, começaram a surgir correntes e movimentos contra-hegemónicos insurgindo-se contra o capitalismo globalizado. Entre as diversas abordagens que surgem em oposição ao modelo dominante de desenvolvimento, a do “Desenvolvimento Local” tem sido a que mais se tem afirmado, desde os anos 70, quer enquanto teoria, quer enquanto prática. Em grande medida, ela surge para contrariar os efeitos da concepção centralista, economicista e tecnocrática, defendendo uma abordagem focalizada nos contextos, nos actores, na acção e nas iniciativas locais, encarando o desenvolvimento como um processo, uma dinâmica, e não como um estádio. Como diz Licínio Lima, o conceito de desenvolvimento foi vendo, a partir de então, o seu campo substancialmente alargado, “passando a integrar novas dimensões e novas preocupações, com especial relevo para os aspectos qualitativos das mudanças, os elementos humanos, as acções dos

grupos e das comunidades, a concepção, organização e administração dos projectos de forma socialmente participada” (Lima, 1994a: 27).

Estando anteriormente vinculado apenas ao nível nacional e à acção centralista do Estado, o conceito de desenvolvimento passou a ser encarado, ao longo das três últimas décadas, em função de diversos níveis: o nacional, o supranacional, o transnacional e o infranacional (Amaro, 1996). O *nacional* resulta do modelo de desenvolvimento anterior; o *supranacional*, também resultante do modelo de desenvolvimento anterior, configura uma agregação de mercados e corresponde, no nosso caso, à União Europeia; o *transnacional*, que resulta, também, do modelo de desenvolvimento anterior, decorre das estratégias dos actores que transcendem as fronteiras nacionais, através, designadamente, das empresas internacionais e dos meios de comunicação; finalmente, o infranacional é um nível que mostra hoje novas potencialidades e a sua afirmação resulta da conjugação de vários factores: a crise do Estado-Nação, o ressurgimento das identidades locais anteriormente abafadas pela nação, o aparecimento de tecnologias que permitem relativizar as distâncias, a redescoberta da qualidade de vida, do ambiente, do local, do genuíno, do típico.

O Desenvolvimento Local não corresponde, portanto, a uma abordagem localista, pois as sociedades contemporâneas são abertas e grande parte dos problemas exigem respostas em diferentes níveis e escalas. Neste sentido, torna-se necessário, como sugere Moisés Martins (1993), passar da ideia polarizada de desenvolvimento (paradigma centro/periferia) à definição de comunidade como experiência translocal. O Desenvolvimento Local é essencialmente um “modo de pensar”, que defende a necessidade de “reintroduzir o humano na lógica de desenvolvimento” (Vachon, 1993). O desenvolvimento corresponde, assim, ao acesso a um modo de vida no qual a pessoa é mais importante que a produção de bens e serviços e onde a sua realização pessoal e colectiva tem um interesse superior ao da sua função de consumidor. De acordo com Bernard Vachon (id., ib.), o Desenvolvimento Local apoia-se em três princípios fundamentais: i) o desenvolvimento não resulta apenas da função nem do valor económico das actividades de organização social dos indivíduos; ii) o desenvolvimento não releva somente dos grandes

sistemas macro-económicos e das instituições centralizadas, estando também largamente ligado às micro-iniciativas, que não se limitam ao domínio económico; iii) a pessoa e a colectividade onde está inserida constituem a força motriz do desenvolvimento, através da capacidade dos indivíduos de agirem enquanto cidadãos, contrariando a visão sobrevalorizada das possibilidades tecnológicas.

Estes princípios em que assenta o Desenvolvimento Local contrastam com os que têm caracterizado o modelo dominante ao longo dos dois últimos séculos. Para compreendermos as mudanças operadas neste período, Fernando Ruivo (1988) sugere dois paradigmas – o “paradigma centrípeto” e o “paradigma centrífugo”. O “paradigma centrípeto” está ligado à consolidação do Estado moderno e a um conjunto de ideias que lhe deram consistência a partir do século XVIII. Os processos de unificação, de homogeneização e de centralização; o industrialismo, do ponto de vista económico; a uniformização do saber, do ponto de vista da educação, são algumas manifestações deste paradigma portador de uma visão etnocêntrica e evolucionista da vida social. Nele pontuam, *grosso modo*, do ponto de vista económico, o industrialismo, o mero crescimento económico e a acumulação de capital e, do ponto de vista administrativo, a vontade política central, a neutralidade burocrática e a não-participação. Ora, estas manifestações têm-se mostrado em crise a partir dos anos 70 revelando-se incapazes de lidar com a multiformidade do tecido social. Consequentemente, o “paradigma centrífugo” corresponde a um movimento em curso que se traduz pela emergência no interior do discurso económico de novos temas entendendo o desenvolvimento como processo de transformação da estrutura social, em que o económico não é senão um dos elementos.

No mesmo sentido, Roque Amaro (1993) contrapõe ao “paradigma funcionalista”, em que assenta o modelo dominante, um “paradigma territorialista” do Desenvolvimento Local. Segundo o autor, é nas brechas do “fordismo” que se dá o ressurgimento de lógicas territoriais infra-nacionais, isto é, regionais e locais. O tipo de espacialização do “fordismo”, que é portador de uma visão centralizadora e funcionalista do desenvolvimento, consolidou-se durante o período do pós-guerra, até meados dos anos 70, assentando nas seguintes características: a concentração do crescimento económico, das

infraestruturas e das principais indústrias e serviços em certos pólos e regiões privilegiados, com a conseqüente marginalização das outras regiões em termos demográficos, económicos, sociais, culturais e políticos, bem como a afirmação dos interesses nacionais acima de quaisquer interesses regionais e locais. Face à crise do modelo fordista, tem-se vindo a assistir, a partir dos anos 70, à emergência ou ressurgimento de lógicas diferentes de espacialização, configurando um novo paradigma – o paradigma territorialista – o qual traduz a importância crescente do nível local do desenvolvimento e dos seus dinamismos sociais e económicos. Assim, à luz de um “paradigma territorialista” perdem sentido as dicotomias clássicas agricultura/indústria e rural/urbano e aumenta o interesse pelos actores locais e pelas dinâmicas endógenas, pela emergência de processos de descentralização e de localização do Estado e dos processos de tomada de decisão, pela valorização dos saberes e das especificidades locais, pela utilização de metodologias participativas de intervenção local.

Emergem, portanto, no período das três últimas décadas, novas lógicas espaciais, não apenas em torno do nível nacional, mas também da dinâmica local-global. Neste contexto, como argumenta Alberto Melo (2000), o Desenvolvimento Local assume uma dupla função: abertura/uniformização e resistência/pluralismo. Por um lado, ele tem a função de inserir, descompartmentar, criar dinâmicas de abertura e de progresso, o que poderá reforçar a tendência geral para a uniformização a nível planetário; por outro, possui a função de resistir às forças de massificação, de afirmar as especificidades do território, de sublinhar as diferenças, de inventar e testar em permanência soluções originais, reforçando assim o pluralismo. O que é necessário, portanto, no âmbito do Desenvolvimento Local, é, segundo este autor, a promoção de uma “cultura do desenvolvimento”, que acrescente à defesa do ambiente, às tradições, à agricultura familiar de pequena escala e aos artesanatos, a criação de novas estruturas, o lançamento de novos eventos, o estabelecimento de redes, a introdução de inovações e novas tecnologias nos modos de produção e nos produtos.

Como adverte, no entanto, Acácio Catarino (1998), os processos de Desenvolvimento Local nem sempre escapam a cair nalguns riscos,

designadamente, a competição e a reprodução do modelo económico e social dominante, acentuando-se assim a dependência do “local” em relação a outros espaços territoriais. Neste caso, o “local” não surge “como centro de si próprio, mas sim como periferia de um centro ou centros situados algures” (id., ib.: 179). Na secção seguinte, analisaremos alguns destes riscos, tomando como exemplo o caso de Paredes de Coura.

## **2. Um debate sobre o mundo rural, a partir da análise crítica de um estudo de “oportunidades de desenvolvimento” realizado em Paredes de Coura**

Já dissemos que o concelho de Paredes de Coura é uma zona rural. Importa, no entanto, esclarecer que falar hoje em “rural” e em “zonas rurais” não significa o mesmo que significava há algumas décadas atrás, quando o “rural” era definido simplesmente como o espaço agrícola, “não urbano” e “não industrial”. Como explica Yves Jean (1998), actualmente já não é possível definir o rural pela ideia de que todos se conhecem e de que todos pensam da mesma maneira. Por isso, sugere, em alternativa à dicotomia rural/urbano, duas lógicas opostas: a lógica dos territórios em declínio, onde as redes de relações e a circulação das ideias são muito reduzidas, onde se cultiva o negativo, a passividade, onde o futuro é encarado como predeterminado pelos constrangimentos exteriores, e a lógica dos territórios onde existe uma outra concepção do indivíduo, onde há investimento intelectual e material no futuro, onde se põem em prática redes de relações mais amplas do que o território local, onde há troca e abertura ao exterior. Yves Jean reconhece, no entanto, que a representação dominante do “rural” continua a remeter para uma imagem do passado, que define as zonas rurais como espaços agrícolas, com contornos definidos, em oposição à cidade, considerando, pois, que é vital fazer evoluir as figuras representativas do rural, operando um deslocamento ideológico que permita ao conjunto dos actores, habitantes, Estado, colectividades territoriais pensar e dizer o rural hoje, residencial, multifuncional, em relação com o mundo, espaço de mobilidades em relação com a cidade, onde a natureza é valorizada, reapropriada.

Embora as definições de “rural e de “agrícola” tenham coincidido durante muito tempo, hoje isso não acontece em todas as situações. Com o desenvolvimento do modelo urbano-industrial de organização social, ao longo dos dois últimos séculos, vastas porções de terra arável foram industrializadas ou urbanizadas sem que isso tenha significado, em alguns casos, o abandono da agricultura como principal actividade económica. Efectivamente, nos países industrializados, a maior parte do solo agrícola foi ocupado pelo modelo dominante de produção, dando lugar a “fábricas agrícolas a céu aberto”, dedicadas à produção intensiva, especializadas em monoculturas e ocupando um pequeno número de trabalhadores qualificados. Ora, esta situação apresenta um contraste com o que caracteriza uma “zona rural específica” (Melo, 1994). Se bem que o “campo” seja uma componente essencial em qualquer área rural, há aspectos que é necessário ter em conta na definição de uma zona rural específica, desde logo porque as pessoas são uma das suas vertentes essenciais, bem como o relacionamento que ao longo de séculos se foi estabelecendo entre as populações locais e a terra, entre a cultura e a natureza, configurando uma paisagem humanizada. Portanto, numa “zona rural específica”, “a terra não é apenas um ‘chão de fábrica’ e o solo é muito mais do que simples ‘matéria prima’ para o processo produtivo” (Melo, 1994: 138).

Nas zonas rurais tradicionais, a terra constituía a base de resposta a uma vasta gama de necessidades humanas, o que ultrapassava o simples domínio económico. Ela representava, como explica Alberto Melo, parte integrante da imagem que a família tinha de si própria, da sua identidade histórica e social, e constituía também uma fonte de bem-estar material (ou até de empobrecimento, como acontecia e acontece ainda frequentemente) e uma espécie de “apólice de seguro” contra a fome e a miséria. Porém, à medida que o modelo urbano-industrial se desenvolveu, o que aconteceu de uma forma mais acelerada na segunda metade do século XX, grande parte destas zonas rurais foram desaparecendo, sendo “reajustadas” e integradas no sistema dominante, através de um processo de “assimilação”, ou deixadas à margem e gradualmente esvaziadas dos seus principais recursos e capacidades humanas, sofrendo, nestes casos, um processo de “declínio” e “extinção”. Embora remetidas para as margens do sistema, algumas destas zonas rurais

encontram-se hoje, no entanto, “numa posição de desafio (e até de promessa), como bastiões de resistência contra a tendência corrente de massificação, de normalização e de uni-dimensionalidade; e também como laboratórios virtuais de experiências alternativas, de natureza social e económica, capazes de associar todas as dimensões humanas e sociais de desenvolvimento” (Melo, 1994: 138).

Procurando fazer face a estas transformações, as políticas de desenvolvimento têm revelado, ao longo das últimas décadas, diferentes concepções sobre a agricultura e o mundo rural. Olhando para o período compreendido entre os anos 30 e os anos 90 do século XX, Almeida *et al.* (1994b) identificam quatro gerações de políticas assentes em quatro paradigmas distintos: “territorialista”, “funcionalista”, do “desenvolvimento endógeno” e da “inter-regionalidade”. A primeira geração de políticas, desenvolvida sobretudo nos Estados Unidos nos anos 30/40, teve em vista, à luz de um “paradigma territorialista”, a procura de soluções territoriais de integração social. O mundo rural era entendido de um ponto de vista orgânico, total, em perigo de fragmentação e de diluição face ao avanço imparável da sociedade urbano-industrial. Como explicam estes autores, “não era, no entanto, a resolução dos problemas agrícolas que estava fundamentalmente em causa. A questão era bem mais global: tratava-se de reformar o (bom velho) mundo rural, adaptando-o sem o destruir, a um novo tipo de sociedade, onde a sobrevivência da autonomia e da identidade locais – mais do que as actividades agrícolas – estava claramente em perigo” (Almeida *et al.*, 1994b: 16).

A segunda geração de políticas corresponde ao período que se seguiu à Segunda Guerra Mundial, durante o qual a agricultura é esquecida. Neste período, afirma-se, à luz de uma perspectiva urbano-industrial e de uma “visão difusionista do desenvolvimento”, o “paradigma funcionalista”. Contrariamente ao paradigma anterior, este submete as actividades agrícolas a políticas sectoriais de modernização. O conceito de desenvolvimento circunscreve-se à ideia de crescimento económico e corresponde a um processo de difusão a partir de pólos “portadores de modernidade” – o Estado central, as grandes empresas industriais e as grandes aglomerações urbanas – não sendo

reservado qualquer papel de relevo ao mundo rural e às actividades agrícolas. Embora constituindo um êxito a curto prazo, este modelo desenvolvimentista cedo começou a revelar os seus efeitos perversos, designadamente ao nível ambiental, ao nível da desertificação, envelhecimento demográfico e êxodo populacional das zonas rurais, enfim, ao nível da marginalização das áreas onde, por motivos sócio-económicos e/ou físicos, o modelo produtivista não se conseguiu impor.

A terceira geração de políticas de desenvolvimento surge nos anos 70/80, num período de retracção económica. À luz de um “paradigma do desenvolvimento endógeno”, defendem-se nesta altura as especificidades e a valorização e mobilização dos recursos das comunidades locais. A ideia de eficácia económica é subalternizada face à preocupação pela garantia e pelo respeito por identidades e solidariedades existentes ao nível local. Em grande medida, portanto, este paradigma surge como o reverso da medalha do anterior, reconhecendo a falência dos aspectos centrais do modelo urbano-industrial e procurando resolver os problemas das regiões afectadas e em crise. Emerge, assim, uma perspectiva de desenvolvimento assente na iniciativa local. A este paradigma associam-se as preocupações com a pobreza, a exclusão social, a preservação dos recursos naturais, ambiente e paisagens. São depositadas no “local” e no “endógeno” todas as esperanças, quer para a resolução dos problemas locais, quer globais. A “questão rural” dilui-se, assim, na preocupação mais global das condições do “desenvolvimento local”. A visão territorialmente integrada que subjaz a este paradigma de desenvolvimento endógeno revela algumas semelhanças com o paradigma territorialista da primeira geração de políticas, mas a realidade é então bem diferente e bem mais grave. Enquanto que nos anos 30/40 se procurava evitar a destruição dos quadros de vida tradicionais do mundo rural, numa óptica simultaneamente de conservação e de adaptação à sociedade urbano-industrial emergente, meio século mais tarde o que o paradigma do desenvolvimento endógeno postula é a redescoberta de novas potencialidades e de novas condições de inovação e desenvolvimento consideradas adequadas a cada caso e não a um modelo global de aplicação pretensamente universal.

Finalmente, a quarta geração de políticas de desenvolvimento, cujo alcance remete essencialmente para as possibilidades e não ainda para as

práticas, inscreve-se, nos anos 90, num tipo de sociedade em que são as noções de flexibilidade, incerteza, diversidade, mudança, risco, que mais têm servido para a caracterizar. Esta geração de políticas parte do reconhecimento do carácter crescentemente global dos problemas estruturais sem que tal signifique o desprezo pela especificidade local. À luz de um “paradigma de inter-regionalidade”, esta geração de políticas procura combater desequilíbrios regionais e promover solidariedades locais, conciliar eficácia económica e coesão social, encarar os agricultores enquanto produtores activos de bens e de ambiente de qualidade.

Esta análise dá conta de diferentes paradigmas de desenvolvimento rural que dominaram em diferentes períodos do século XX. No entanto, isso não significa que algumas políticas e processos que se dizem hoje de “desenvolvimento” não continuem a exprimir concepções sobre o mundo rural que dominaram noutros períodos, designadamente, no período desenvolvimentista que se seguiu à Segunda Guerra Mundial, durante o qual se acentuou a visão urbano-industrial e o “paradigma funcionalista” de desenvolvimento. A análise de João Ferrão (2000), que a seguir se refere, chama precisamente a atenção para a persistência deste paradigma, na actualidade. Antes da revolução industrial, o mundo rural era definido em termos de um conjunto de características específicas: a agricultura como actividade económica dominante, a produção de alimentos como função principal, os modos de vida próprios da família camponesa, o equilíbrio, em termos de paisagem, entre as características naturais e a acção humana. Gerou-se, assim, a ideia de que o mundo rural e o mundo urbano, cada um com as suas características próprias, se complementavam harmoniosamente.

Tal imagem de complementaridade e harmonia começou a ser alterada com a revolução industrial, iniciada no século XVIII, que fez emergir uma nova sociedade urbano-industrial. A partir desta altura, as relações de complementaridade diversificaram-se, mas as interdependências tornaram-se cada vez mais assimétricas. Iniciou-se um acentuado processo de perda de centralidade económica, social e simbólica por parte do mundo rural, tendo este passado a ser globalmente identificado com realidades arcaicas, enquanto que as aglomerações urbano-industriais passaram a ser vistas como o palco,

por excelência, do progresso. Os grandes centros urbanos passaram a ser considerados os pólos de crescimento e o nível de desenvolvimento de um território passou a ser avaliado segundo o grau de urbanização. A regra do desenvolvimento passou a ser a “concentração”. Foi-se gerando, assim, a ideia de que o mundo rural, para sobreviver, deveria aderir ao padrão de crescimento industrial e urbano, não havendo lugar a um modo de ocupação do território que não fosse concentrado, centralizado, urbanizado e industrializado, isto é, subordinado aos critérios da eficácia, da racionalização e da competitividade. Desta ideia tem resultado uma polarização da dinâmica de crescimento: a concentração dos meios de produção em certos pólos e a consequente desvitalização progressiva de territórios, essencialmente rurais.

Com efeito, à luz do modelo urbano-industrial de desenvolvimento, foi-se “naturalizando” a ideia de que a exclusão de pessoas e territórios, assim como os fenómenos da pobreza, do desemprego e outros, são males necessários à modernização. O mito do produtivismo, o mito da cidade, o mito do poder da tecnologia, o mito da quantidade, o mito do individualismo, a ideia de homogeneização (ou seja, da intolerância à diversidade, quer do ponto de vista social e cultural, quer do ponto de vista biológico), o mito do racionalismo como critério de aferição do conhecimento (Amaro, 1996) têm levado muitas pessoas a confundir o conceito de desenvolvimento com o mero crescimento económico gerando, consequentemente, uma imagem do mundo rural em termos de “défice”, ligada às ideias de pobreza e de baixa produção, de baixos índices culturais dos seus habitantes. À luz desta concepção de desenvolvimento, as zonas rurais são frequentemente encaradas como “desertos de ideias, de realizações, de projectos, de instituições” (Canário, 1998: 38).

Torna-se, pois, necessário exercer uma vigilância crítica em relação a processos que se dizem hoje orientados para o “desenvolvimento local”, mas nos seus princípios e propostas reproduzem as lógicas do modelo dominante: o modelo urbano-industrial-produtivista. Tomemos como exemplo um estudo realizado no concelho de Paredes de Coura por encomenda da Câmara Municipal – “Estudo de Oportunidades de Desenvolvimento, Investimento e Emprego para o concelho de Paredes de Coura” (Câmara Municipal de Paredes de Coura, 1999). Este estudo assumiu como objectivos “criar

condições para que o concelho de Paredes de Coura afirme uma postura activa e inovadora junto das autoridades centrais e do próprio Governo”; “assegurar uma nova visibilidade do concelho junto das diferentes sedes de decisão”; “desenvolver um plano de acção que tenha efeitos de demonstração junto de outros concelhos interiores”; “encontrar elementos de compensação e atenuação para os factores de debilitação do concelho gerados a partir da perda generalizada do sector agro-florestal, da perda demográfica, do isolamento passado e da interioridade” (p. 11-13).

Os autores deste estudo dão grande destaque a uma lógica de “contratualização”, de “parceria” e de “trabalho em rede”, argumentando que há “um conjunto de domínios de intervenção e de problemas que transcendem a acção exclusivamente municipal e que necessitam de um maior envolvimento e contratualização entre entidades públicas e privadas, a nível local, regional e sectorial, que urge dinamizar e estruturar através do estabelecimento de esquemas de parceria adequados” (p.68). Nesse sentido, fazem apelo a uma “lógica de trabalho em rede e contratualizado” (p. 97). Entre outras recomendações, afirmam que “a política da parceria deve ser activada por parte da Autarquia” (p. 99), designadamente o “fomento de parcerias com o tecido empresarial” (p. 96) e a “criação de parcerias com o tecido escolar envolvente” (p. 96). Apontam ainda para a “valorização de parcerias capazes de valorizar alguns recursos endógenos do concelho” (p. 40) e para o “reforço das parcerias e das redes locais em prol da resolução dos problemas” (p. 94).

Uma leitura atenta do estudo permite identificar, no entanto, uma visão urbanocêntrica de desenvolvimento, pressupondo, por um lado, que o desenvolvimento do concelho passa sobretudo pela “visita” e pela compra e recuperação de habitações para férias e fins de semana por parte de pessoas que vivem nas grandes cidades, como o Porto e Braga, e, por outro, que as populações locais não têm um papel activo como cidadãos e agentes do seu próprio desenvolvimento. Embora um dos propósitos do estudo tenha sido contribuir para “um nível mais elevado de auto-estima da população local” (p. 16), algumas descrições que ele apresenta revelam uma visão desvalorizada das populações locais, podendo, pois, pelo contrário, contribuir para a diminuição do nível de auto-estima das mesmas. Por exemplo, o concelho é

descrito como “carente de dinâmica e de iniciativa” (p. 43) e as populações são caracterizadas em termos de “indiferença, resignação, apatia” (p. 11).

Neste e noutros aspectos, o estudo revela visões negativas e até moralizantes do mundo rural e dos seus habitantes, nomeadamente em relação às pessoas idosas. O isolamento em que estas pessoas se encontram é justificado pelos autores com base em atributos pessoais e em características negativas, como o “individualismo”, a “avareza”, a “falta de hábitos de limpeza e de higiene pessoal”, a “intolerância”, a “desconfiança”, a “resistência à mudança”. O estudo parece ignorar, assim, o carácter estrutural dos problemas, como a solidão e a pobreza, que afectam as populações idosas nos meios rurais. O estudo não tem em conta, por exemplo, que o considera “apego” ao dinheiro é fruto, em grande medida, dos rendimentos extremamente diminutos que as pessoas idosas auferem em zonas rurais como esta.

São diversas as expressões que ilustram estas representações negativas e moralizantes sobre a população idosa. É afirmado que as pessoas se tornam “muito individualistas e vivem em termos de representações sociais com um constante medo da morte e da desapossessão material” (p. 89); que vão “amealhando poupanças avidamente” (p. 89); que revelam um “apego excessivo à casa e à terra; falta de hábitos de limpeza e de higiene pessoal; inexistência de participação cívica e retracção perante as redes de convivialidade, e ainda, intolerância e desconfiança face a toda e qualquer intervenção que não se confine á sua casa e aos seus ‘domínios habituais’” (p. 90). É dito ainda que “as resistências dos idosos à inovação e mudança são muito elevadas” (p. 90); que se verifica uma “forte implantação dos hábitos de poupança e de ‘apego’ ao dinheiro” (p. 90); que “dado o seu individualismo e resistência à mudança, os centros de dia são muito pouco frequentados de forma voluntária e participada por parte do idoso” (p. 90); que “o facto de viverem habituados a uma situação de pauperismo, de contenção de gastos em bens alimentares ou noutro tipo de consumos, isso faz parte da sua identidade e memória vivencial” (p. 90).

Para além desta visão desvalorizada das populações locais, o estudo exprime igualmente uma visão mercadorizada do mundo rural, tendendo a valorizar apenas a vertente do património (natural, paisagístico, arquitectónico) e a possibilidade de ele ser usufruído pelas populações urbanas nos seus

lazer e a ignorar as pessoas que lá vivem e trabalham, considerando-as “resistentes à mudança”. Neste sentido, parece não ser aventado outro futuro para o mundo rural que não passe pela sua transformação num “museu”. Com efeito, o estudo propõe para o concelho de Paredes de Coura, em termos de “oportunidades de desenvolvimento”, a criação de um “Centro Rural”, considerando que ele deverá contemplar uma “componente museológica baseada na ilustração das actividades tradicionais do mundo rural do Alto-Minho utilizando-se para o efeito quadros ‘vivos’ (com manequins animados e som)” (p. 59). Os autores argumentam que isso permitiria ao turista apreciar “como se praticava a agro-pecuária, tendo presente todo o esquema de funcionamento do ponto de vista da ecologia rural, das quintas na era pré-adubos, pré-fitofármacos, pré-plantas híbridas provenientes do melhoramento genético e também na pré-mecanização mecanizada” (p. 59).

Ora, estas concepções do desenvolvimento rural estão associadas a um conjunto de fenómenos contemporâneos, como a mercantilização das paisagens, a procura de autenticidade, a ideia de “viver no campo” e de ter uma “vida saudável”, a emergência de novos estilos de vida, a conservação e protecção da natureza, a valorização do típico, enfim, o entendimento de que o futuro das zonas rurais passa essencialmente pela procura urbana. Em grande medida, trata-se de uma concepção do espaço rural alimentada por uma quasi-mitologia da “ruralidade” e do “retorno à natureza” que consubstancia uma tendência para o espaço rural se constituir em objecto de consumo e mercadoria (Pinto, 1985). Deste modo, como sustenta Madureira Pinto, “o espaço rural acaba por se inserir nas estratégias de hegemonização ideológica do bloco do poder, quer ‘recuperando’ as componentes anti-capitalistas de posições ideológicas ecologistas e anti-urbanas, quer propondo às classes exploradas dos campos uma imagem eufemizada das suas próprias condições de existência” (Pinto, 1985: 84). No mesmo sentido, Carminda Cavaco (1994) argumenta que conceitos como “o rústico” e “o típico” estão carregados de valores ingénuos, passadistas e retrógrados e, como tal, deverão ser profundamente controlados para não se correr o risco de tornar os espaços rurais em locais de romagem em memória de um passado. Alberto Melo (2000) acrescenta ainda que esta concepção de desenvolvimento, ao definir o mundo rural em termos passadistas e exóticos – o ‘very typical’ do turista –

selecciona, simplificando, os elementos menos inovadores, como o folclore ou o património imobilizado, e, ao mesmo tempo, desvaloriza e desqualifica as populações locais enquanto sujeitos do seu próprio desenvolvimento.

As ideias de que as populações locais resistem à mudança e de que o mundo rural se traduz essencialmente no “very typical” do turista estão associadas a uma representação urbano-industrial do desenvolvimento e a uma lógica de mercadorização dos espaços rurais. O estudo que temos vindo a analisar parece basear-se na ideia de que o mundo rural caminha inevitavelmente para a extinção e de que a sua possível sobrevivência passa pela aplicação, como remédio, do modelo urbano-industrial. Por exemplo, os autores apontam para a necessidade de um “concelho *ainda* eminentemente rural, equilibrar e compatibilizar as necessidades de ocupação das pessoas ao longo do ano, designadamente das que vivem nas freguesias rurais mais afastadas, com o desenvolvimento industrial” (p. 70). Referem, também, a “inexistência de relações inter-empresariais e insuficiência de ‘tradição industrial’ típica de um meio sócio-cultural *ainda* pouco adaptado à mudança e inovação empresarial e à ‘cultura de profissionalismo no trabalho’” (p. 66)<sup>91</sup>. Consideram, igualmente, que “qualquer tentativa de identificação de oportunidades de desenvolvimento nestes contextos não pode arvorar-se a pretensão de se substituir à dinâmica real de mercado, que é afinal o lugar último em que as oportunidades de investimento devem ser sentidas, formuladas e aproveitadas” (p. 14).

Esta representação urbano-industrial e mercantil do desenvolvimento tem vindo a ser questionada por diversos autores que defendem alternativas de desenvolvimento local assentes na economia informal, solidária, de proximidade. Tais alternativas baseiam-se na constatação de que o aumento das situações de pobreza e exclusão, que afectam territórios e populações rurais, não remete apenas para a reestruturação do sistema produtivo; remete igualmente para as transformações engendradas por um processo mais vasto de modernização que nas sociedades ditas desenvolvidas tem gerado uma crise de integração social. Na perspectiva de Cérézuelle (1996), esta crise não pode ser superada com recurso apenas ao desenvolvimento do emprego e aos

---

<sup>91</sup> A escrita em itálico da palavra “ainda” é da nossa responsabilidade e pretende dar conta de uma representação bastante enraizada de que é inevitável a passagem do rural para o urbano-industrial.

dispositivos tradicionais de solidariedade. Ela faz apelo, também, a novas formas de desenvolvimento social apoiadas na economia não mercantil e não monetária, e até informal, que tenha em conta os recursos sociais e culturais locais, capazes de promover as capacidades de autoprodução das populações em dificuldade e a sua integração social. Segundo este autor, é necessário partir do social para definir os meios económicos capazes de estimular as capacidades locais de resistência à pobreza, e não o contrário. O que está em causa, portanto, é o próprio modelo de desenvolvimento e, como tal, a crise de integração social obriga a repensar a solidariedade já não apenas em termos de formalismo técnico, mas em termos de opções de sociedade.

Com efeito, como argumenta Rui Canário (2000a), a crise que enfrentamos hoje não pode ser considerada uma crise do mundo rural tradicional, mas, essencialmente, uma crise do mundo urbano e industrial edificado com base nos valores mercantis. Isto é, não há, relativamente às zonas rurais, um problema de “atraso” mas sim um problema de modelo de desenvolvimento que é global e afecta, em simultâneo, todas as regiões. Neste sentido, Cérézuelle (1996) defende que é necessário encontrar novos modelos de desenvolvimento que permitam reencastar o económico no social, passando da ideia de produção como um fim em si mesma para a ideia de desenvolvimento humano como um fim em si mesmo.

Estas perspectivas apontam, portanto, para a articulação entre actividades económicas mercantis e não mercantis, formais e informais, monetárias e não monetárias, bem como entre outras actividades sociais, valorizando o que diversos autores têm designado por economias “plurais”, “não oficiais”, “sem fins lucrativos” e “solidárias”, nas quais se incluem os “serviços de proximidade” e a “autoprodução” (Amaro, 1997; Archambault, 1984, 1996; Laville, 1992, 1994, 1997). É nesta óptica que faz sentido pensar na defesa e na promoção do mundo rural. Como explica Rui Canário, “a defesa do mundo rural pode então inserir-se num empreendimento de resistência e de construção de alternativas ao mercado que passa pela diversidade social e de valores e modos de vida não fundados na acumulação e no lucro” (Canário, 2000: 8).

Embora estas perspectivas tenham vindo a ganhar expressão, sobretudo ao longo das décadas de 80 e 90, em torno de uma concepção de “desenvolvimento social” formulada como resposta não liberal à crise económica, as representações dominantes sobre o desenvolvimento, como temos vindo a mostrar a propósito do estudo realizado em Paredes de Coura, continuam ainda hoje muito vinculadas ao modelo urbano-industrial. Como em termos económicos o conceito de “desenvolvimento” começou por se identificar com industrialização e urbanização, isso fez com que a problemática do desenvolvimento tenha surgido ligada, sobretudo, aos países e regiões predominantemente agrícolas, considerados subdesenvolvidos e em crise face aos critérios impostos pelo modelo urbano-industrial. Sendo considerados subdesenvolvidos por possuírem, entre outras características, um peso muito grande da agricultura no PIB, a industrialização e a diminuição da importância do sector agrícola passaram a ser tidas como as soluções para o problema do desenvolvimento desses países e regiões. À luz deste modelo produtivista, a agricultura tradicional é considerada arcaica, de muito baixa qualidade e não lucrativa e os agricultores são considerados conservadores e obstáculos ao processo de modernização. Por sua vez, os programas de desenvolvimento são frequentemente concebidos para contribuir para uma maior e mais rápida industrialização e urbanização das zonas rurais consideradas atrasadas e em crise.

Crise, declínio, atraso, degradação, empobrecimento, envelhecimento, isolamento, êxodo, abandono, desertificação, desvitalização, perda, desaparecimento, são alguns dos termos que frequentemente são utilizados nas descrições sobre o mundo rural, revelando uma visão “pela negativa”, carencialista e desvalorizada dos territórios e das populações rurais. Em grande medida, as imagens de “crise” e “declínio” resultam do facto de a emigração e o êxodo das populações rurais para as cidades e vilas do litoral ter afectado significativamente a população activa agrícola e o mundo rural em geral. Como diz Carminda Cavaco (1994), o abandono dos campos teve implicações em termos de abandono de terras e lugares, da saída de jovens e adultos, de degradação do ambiente e da paisagem, de incêndios florestais, de abandono do património edificado, de perdas de saberes-fazer e de patrimónios culturais, do desaparecimento de culturas e identidades, da

diminuição da população, de despovoamento, de desertificação humana, de dificuldade de reposição de gerações, de perdas de capacidade de trabalho. Esta autora lembra, no entanto, que as acções de intervenção no mundo rural tendem a assumir apenas como objectivos a preservação e a conservação. Embora não desvalorizando este tipo de acções, chama a atenção para a necessidade de se evitar a criação de “reservas”, pois isso seria condenar as populações a viverem desenquadradas do seu tempo. Por exemplo, afirma que seria uma violência não permitir instalações sanitárias ou acessos aos meios de comunicação contemporâneos, como as tecnologias da informação e da comunicação, em nome da pureza de um bucolismo fantasmagórico.

No mesmo sentido, Ferreira de Almeida (1998) reforça a ideia de que o mundo rural é um sistema aberto, inter-relacionado, e não um resíduo preservável ou descartável. Este autor considera necessário romper com o pensamento sobre o mundo rural e a sua componente agrícola em termos de competitividade e de vantagens comparativas, explicando que nas zonas rurais a agricultura constitui, por um lado, uma reserva estratégica de produção irrenunciável em colectivos sociais de uma certa dimensão e, por outro, ela tem de continuar a cumprir – embora com lógicas e protagonistas parcialmente novos – a velha função de proteger e reproduzir a natureza e a paisagem. Como tal, é necessário encarar o trabalho dos agricultores, para além da sua função tradicional, como um serviço prestado à colectividade, em termos de “jardinagem da natureza” (Almeida, 1998: 30). No mesmo sentido, Rui Canário afirma que a “a sobrevivência do mundo rural e dos seus habitantes como os nossos ‘guardadores de paisagens’ configura-se não como a preservação do passado, mas sim como a salvaguarda do futuro” (Canário, 1998: 35). O mundo rural interior não pode, portanto, ser visto apenas como um “território visitável, mas também habitável” (Reis, 1998: 85).

Aqui chegados importa fazer uma síntese. Ao longo das últimas décadas têm surgido novas perspectivas sobre o desenvolvimento, mas que se confrontam com um modelo urbano-industrial fortemente enraizado nas representações sociais, quer de pessoas que vivem no mundo urbano, quer de pessoas que, embora vivendo em zonas rurais, aspiram viver à luz do padrão urbano. O que é paradoxal é que este modelo urbanocêntrico de

desenvolvimento continua a servir de referência para o mundo rural num período em que o próprio modelo urbano tradicional tem dado sinais de uma profunda crise, obrigando à definição de políticas de “urgência” para as cidades, para fazer face aos problemas dos bairros degradados, do ambiente, do ordenamento, do trânsito, da segurança. Aliás, é em grande medida esta “urgência” da “questão urbana” que tem conduzido ao abandono do mundo rural em termos de agenda política e investigativa. E mesmo quando o mundo rural é encarado em termos de políticas e programas de desenvolvimento, verifica-se frequentemente uma tendência para se pensar que o mundo rural constitui “o problema” e de que a solução passa pela reprodução dos modelos e padrões que caracterizam o desenvolvimento urbano. Rui Canário (1998) argumenta que estas perspectivas são falaciosas e que assentam num preconceito urbanocêntrico, sendo necessário, por isso, reequacionar o problema partindo de uma atitude de “escuta” do mundo rural. Noutro trabalho (Canário, 2000a), explica que o que resta do antigo mundo rural não constitui uma ameaça, nem uma alternativa à lógica do mercado, correspondendo antes à sobrevivência de ilhas sociais com características anteriores à modernidade mas que funcionam como depositárias de valores e modos de vida (a recusa da lógica de acumulação, a valorização do ócio, a forte integração comunitária), que se podem constituir como um contraponto à lógica dominante e uniformizadora.

### **3. Uma análise crítica da visão escolocêntrica da relação entre educação e desenvolvimento**

O estudo das dinâmicas socioeducativas em Paredes de Coura permitiu identificar profundos contrastes entre concepções de educação e de desenvolvimento. Enquanto que no caso do OUSAM a relação entre educação e desenvolvimento tem sido mediada por processos de animação comunitária, envolvendo crianças e adultos, dando ênfase à participação das pessoas e das comunidades e envolvendo dimensões educativas e sociais, numa perspectiva de questionamento da “forma escolar” e de globalização da acção educativa, no caso das dinâmicas de reordenamento da rede escolar, o processo tem sido profundamente dominado por uma visão escolocêntrica. No caso do OUSAM,

as dinâmicas de animação infantil e comunitária configuram uma abordagem de “desenvolvimento local” que se traduz num processo de aprendizagem colectiva. De acordo com Rui Canário (1998), à luz de uma perspectiva do “desenvolvimento local”, a relação entre educação e desenvolvimento não se subordina a uma lógica de causa e efeito nem tampouco a uma lógica de escolarização. São os próprios processos de desenvolvimento que correspondem a processos educativos, “não na perspectiva de a educação constituir um pré-requisito para o desenvolvimento, mas sim na perspectiva de o processo de desenvolvimento coincidir com um processo colectivo de aprendizagem” (id., ib.: 35). Assim, como explica ainda este autor, fazer coincidir um projecto educativo globalizado com um projecto globalizado de desenvolvimento local torna-se possível a partir da síntese entre as dimensões sociais da acção educativa e das dimensões educativas da acção social.

Para que se possam conceber as dinâmicas de animação comunitária e de desenvolvimento local como processos educativos globalizados e emancipatórios torna-se, portanto, essencial resgatar a educação de uma perspectiva escolocêntrica da qual tem estado refém. É nesse sentido que se desenvolve esta secção, analisando-se o processo histórico de expansão da educação escolar e o modo como o seu carácter hegemónico tem contribuído para o abafamento e desqualificação de outros contextos e modalidades educativas.

Desde a sua génese que a escola pública tem sido encarada como factor de progresso e de promoção social e, como tal, vinculada ao conceito de desenvolvimento. Criada a partir de meados do século XVIII, ela tornou-se um dos principais instrumentos do processo de desenvolvimento e consolidação dos Estados modernos, uma instituição central do Iluminismo, um instrumento privilegiado do progresso, da igualdade de oportunidades, da libertação do obscurantismo, da preparação das populações para a sociedade industrial emergente. Passando por um período de dois séculos de grande expansão, ela impõe-se às culturas locais e aos contextos e modalidades educativas não-formais e informais, os quais sofrem, com a hegemonia da educação escolar, um processo de abafamento e de desqualificação.

Foi, no entanto, no período de crescimento económico que se seguiu à II Guerra Mundial que mais se consolidou a crença na existência de uma relação entre educação e desenvolvimento por via da escolarização. As políticas desenvolvimentistas desse período investiram fortemente no aumento da oferta escolar, quer para fazer face à necessidade de produzir mão-de-obra qualificada, quer para responder à própria procura social crescente das certificações escolares, que funcionavam como mecanismos de mobilidade social ascendente. A escola passou, assim, a ser encarada, não apenas como um factor de desenvolvimento, como o próprio “motor” do desenvolvimento. Este período dos “trinta anos gloriosos” foi, portanto, também, de glória para a escola. Afirmaram-se simultaneamente os ideais igualitários e os ideais desenvolvimentistas, alimentando a crença de que um crescimento económico rápido, baseado essencialmente na indústria, originaria níveis mais elevados de desenvolvimento sócio-cultural e reduziria as desigualdades sociais. À luz da ideologia desenvolvimentista e da teoria do “capital humano”, a educação escolar passou a ser considerada um “investimento”. E se já antes ela era hegemónica, essa hegemonia acentuou-se durante o período de crescimento económico, passando o próprio conceito de “educação” a confundir-se com o conceito de “educação escolar”.

Enquanto que no período do pós-Guerra se consolidou esta crença nas potencialidades da escola, em termos do seu contributo para a democratização da sociedade e para o crescimento económico, nos finais dos anos 60 essa crença foi abalada pelos diagnósticos que davam conta de uma crise da escola. Em grande medida, trata-se de uma crise de legitimidade que a instituição escolar tem enfrentado ao longo das três últimas décadas, resultando do facto de, historicamente, a escola ter passado de um contexto de *certezas* para um contexto de *promessas*, inserindo-se actualmente num contexto de *incertezas* (Canário, 2000b). A escola das *certezas* corresponde à escola da primeira metade do século XX, a qual se afirmou com base num modelo assumidamente elitista e sem se atribuir responsabilidades na produção das desigualdades sociais; a escola das *promessas* está associada ao período que se seguiu à segunda guerra mundial, no qual se verifica a passagem de uma escola elitista para uma escola de massas e uma atitude de

euforia e optimismo face às promessas de desenvolvimento, igualdade e mobilidade social; finalmente, a escola das incertezas manifesta-se a partir dos anos 70 e decorre do falhanço das promessas do período desenvolvimentista. Como diz Rui Canário, a emergência da “nova questão social” e os efeitos cruzados que os anos 80 começaram a mostrar de acréscimo de qualificações, acréscimo de desigualdade, desemprego estrutural de massas e crescente desvalorização dos diplomas são bem o sinal da incerteza que penetrou a escola.

Com efeito, enquanto durou a confiança nas potencialidades da escola e enquanto o Estado era considerado o único actor legítimo a definir o “sentido” da escola, as questões do “sentido do trabalho escolar”, da “experiência escolar” e da “relação com o saber” (Perrenoud, 1994; Rochex, 1995; Develay, 1996; Dubet e Martuccelli, 1996; Charlot, Bautier e Rochex, 1998; Charlot, 1997, 1999) não se colocavam aos demais actores educativos. Estava amplamente difundida e naturalizada a ideia de que a escola era a condição da integração dos jovens na vida social e profissional; era praticamente inquestionável a correspondência entre escolarização e emprego; estava enraizada a ideia de que a escola criava justiça face a uma sociedade injusta (Dubet e Martuccelli, 1998). A escola manteve, assim, a sua legitimidade inquestionável durante muitos anos, como se manteve também inquestionável a “sociedade salarial” enquanto houve pleno emprego. Numa sociedade de pleno emprego, a frequência escolar decorria de uma forte motivação extrínseca – o emprego, a vida profissional, a carreira – enquanto que hoje a escola, para muitos jovens, não faz sentido. A motivação para a frequência da escola encontra-se, portanto, cada vez menos fora dela e, como tal, uma questão essencial que se lhe coloca hoje é a do sentido intrínseco à sua acção.

Num tempo em que as certezas construídas em torno da escola foram abaladas, uma questão que se torna hoje fundamental para as crianças e jovens é a da compreensão do sentido da própria escola, da educação e do saber, isto é, o sentido e a utilidade do seu esforço. Dubet e Martuccelli (1998) consideram, por isso, que a educação não pode continuar a ser pensada como uma prática institucional. Sendo consideradas, originalmente, como as grandes responsáveis pela manutenção da ordem e da estabilidade, através dos

processos de socialização, as instituições eram vistas como o verdadeiro cimento da sociedade. A instituição escolar, por exemplo, foi construída historicamente tendo em vista um conjunto de fins e de valores relativamente homogêneo e hoje, pelo contrário, persegue finalidades diversas e muitas vezes antagónicas. A designada crise da escola corresponde, portanto, mais profundamente, à saída da escola do mundo das instituições. A nostalgia que envolve hoje a escola, o facto de estar permanentemente a ser defendida e criticada é porque ela já não pode ser considerada verdadeiramente uma instituição (Dubet e Martuccelli, id., ib.). Estes autores argumentam que temos assistido a um movimento de desinstitucionalização, isto é, a um movimento de individuação crescente que faz com que uma miríade de ajustamentos substitua os grandes modelos de instituição. Por exemplo, o fenómeno da massificação, aliado à concorrência escolar, transformou profundamente o significado da instituição, dos diplomas e da sua utilidade, aumentando o instrumentalismo escolar e desenvolvendo capacidades estratégicas por parte dos alunos e das famílias para se adaptarem e tirarem o melhor partido das regras explícitas ou implícitas dos diversos “mercados” escolares que põem em concorrência formações, estabelecimentos e diplomas. Nestas condições, a “experiência escolar”, desenvolve-se mais num “mercado” do que numa “instituição”.

Estamos, portanto, diante de um conjunto de fenómenos em relação aos quais se torna necessário clarificar conceitos e lembrar que as sistemáticas alusões à “crise da educação” e “à crise da escola”, que ao longo dos últimos anos nos habituámos a ouvir, têm tido como referência a “instituição escolar” e não a “forma escolar”. Como já dissemos, a “forma escolar”, isto é, a escolarização das relações sociais de aprendizagem, não se encontra em crise, tendo até ultrapassado, nos últimos anos, as fronteiras da escola e impregnado outros campos de intervenção social.

Tal como a conhecemos hoje, a escola e a sua organização são o resultado de transformações históricas que conduziram à adopção da “classe” como modelo racional e uniforme de escolarização (Barroso, 1995). Os tempos e os espaços escolares, os grupos organizados por idades, as formas de progressão dos alunos, os programas curriculares, os manuais escolares, etc.

passaram a definir uma organização pedagógica específica: uma organização serial da “relação educativa” correspondente a um processo de complexificação organizativa e administrativa em que a unidade padrão já não é o professor mas a “classe” constituída por um grupo homogéneo de alunos. Como esclarece João Barroso, operou-se, assim, uma passagem de uma “pedagogia individual” – um ensino magistral assente na relação dual de um mestre com o seu discípulo – para uma “pedagogia colectiva” – um ensino simultâneo de um grupo de alunos. Mas o que é mais característico desta “forma escolar” de educação é que aquela passagem tomou como referência o ensino individual: a “classe” surgiu como uma forma racional de “ensinar a muitos como se fossem um só”, através da homogeneização dos grupos e da divisão dos exercícios escolares.

A forma escolar, concebida como “pedagogia”, “currículo”, “disciplinas”, etc., impôs-se, portanto, historicamente a outros modos de socialização, designadamente, os que ocorrem nos meios familiar, comunitário e associativo, ocultando-os, anulando-os ou desqualificando-os. O processo de “naturalização” de que ao longo do tempo a forma escolar tem sido alvo torna difícil o seu questionamento e superação. Torna-se, pois, necessário proceder à sua “desnaturalização”, na medida em que, como afirma Thomas Popkewitz, os sistemas de ideias contêm um mundo duplo: “as normas de êxito implicam a existência do seu oposto, o fracasso; com a competência, há incompetência, com os conceitos de sucesso, há deficiência. As normas do oposto permanecem em silêncio dentro do nosso ‘ver’, ‘observar’, ‘atender a’ e actuar sobre os ‘factos’ da própria escolarização (Popkewitz, 2000: 59). A superação da forma escolar é, pois, essencial para a requalificação de outras formas educativas, designadamente daquelas em que os processos de desenvolvimento local, nas suas dimensões do associativismo, da democracia participativa e do exercício da cidadania, se consubstanciam em processos colectivos de aprendizagem.

A “naturalização” do fenómeno escolar faz esquecer, por exemplo, que ele é responsável pela emergência do “insucesso escolar” como problema social. É com o surgimento da “escola incontornável” (Thin, 1998: 12) que o insucesso escolar emerge como problema social, passando as desigualdades

sociais a serem problematizadas em termos de “insucesso escolar”. E o que é mais dramático é que a passagem do aluno pela experiência do insucesso escolar não remete apenas para o mundo estritamente escolar: “conhecer o ‘insucesso escolar’ hoje significa ser desprovido de características socialmente reconhecidas e transmitidas pela escola e ser suspeito de carências que ultrapassam o estrito universo escolar” (id., ib.: 16). Thomas Popkewitz acrescenta que através dos discursos do “desenvolvimento” e do “sucesso”, produzidos em torno do aluno e do universo escolar, os conhecimentos profissionais da pedagogia, designadamente das “psicologias educativas”, “criaram um sentimento terapêutico do indivíduo” e normalizaram a criança (Popkewitz, 2000: 21). Ao introduzirem mecanismos de separação e classificação dos indivíduos e de qualificação e desqualificação das crianças, as diferenciações, que eram antes assinaladas de um modo mais explícito e contundente, passaram a ser referidas de um modo mais eufemístico – criança com “baixa auto-estima”, “dificuldades de aprendizagem”, “casos-problema”, “situações de risco”, etc. – mas não menos estigmatizante.

Uma das principais características fundadoras da escola e do seu modo de funcionamento está ligada ao estabelecimento de uma ruptura com o mundo social. As crianças e os jovens foram transformados em “alunos” e convidados a “deixar a sua infância e a sua adolescência à porta da escola” (Dubet e Martuccelli, 1998: 149). As fontes de socialização e aprendizagem passaram a ser reguladas por espaços e tempos específicos, por uma convergência de uma organização, de métodos e programas, visando reduzir a heterogeneidade e assegurar a uniformidade. Fruto deste processo histórico de uniformização, e apesar de entretanto os públicos escolares se terem diversificado, a escola e a turma tendem ainda hoje a ser encaradas pelos professores com um olhar uniformizante; um olhar não atento às diferenças e à diversidade cultural (Cortesão e Stoer, 1996). De facto, como vimos no estudo das dinâmicas de reordenamento da rede escolar que estão em curso em Paredes de Coura, as explicações para os problemas educativos tendem a ser atribuídas pelos professores do 1º ciclo quase exclusivamente à “heterogeneidade” e as “soluções” que povoam o seu imaginário apontam para a “homogeneização” e para a aplicação da forma escolar disciplinar.

Com efeito, a escola desenvolveu historicamente mecanismos de fechamento e homogeneização que se enraizaram de tal modo que, apesar de assinaláveis esforços de teorias, correntes e movimentos pedagógicos alternativos<sup>92</sup>, ainda hoje permanecem no coração da actividade escolar e das concepções e práticas dos professores. Isto faz com que a escola e os professores se manifestem muitas vezes indiferentes aos contextos sociais e culturais em que a acção educativa tem lugar. Por exemplo, vistos do interior da escola e da sala de aula, a diversidade dos contextos e dos “mundos de vida” das crianças parece não ter grande relevância, tal o peso que é exercido pelas estruturas escolares, como os espaços, os tempos, os currículos e programas, os manuais, a avaliação, entre outras. Aliás, no caso dos professores, que acumulam a sua experiência de vida dentro da escola enquanto alunos e enquanto docentes, sendo alvo da mais longa e intensa socialização escolar, a separação entre o mundo escolar e o mundo social tende a acentuar-se. Aos olhos destes profissionais, que vivem no universo praticamente ao longo de toda a vida, o funcionamento interno da escola tende a tornar-se natural e inquestionável. Embora a escola seja uma construção histórica, social, política, cultural e ideológica, grande parte das suas características sofrem, assim, um processo de “naturalização”, fazendo com que a escola seja tida como “naturalmente” boa, independentemente das suas práticas concretas.

Há vários factores que contribuem para a separação entre a escola e o mundo social. Para além dos que já abordámos, salientaremos em seguida dois desses factores. O primeiro tem a ver com o facto de a forma escolar de educação se basear num processo de escrituralização-codificação dos saberes e das práticas educativas, o qual tem como consequência a desqualificação do modo oral de socialização. O segundo prende-se com um fenómeno de

---

<sup>92</sup> Refira-se, por exemplo, a acção desenvolvida pelo Movimento da Escola Moderna (MEM), que em Portugal se começou a formar na década de 60. Como diz Sérgio Niza (1998), durante os primeiros anos, foram as Técnicas Freinet, a Pedagogia Institucional e os Procedimentos Não Directivos que marcaram a prática pedagógica de um conjunto de profissionais de educação envolvidos no “Grupo de Trabalho de Promoção Pedagógica”. Entretanto, “a dinâmica reflexiva suscitada pelo desenvolvimento das práticas profissionais de cada um e a construção militante de uma práxis democrática terão acelerado o ciclo de consolidação e de expansão do Movimento, nos anos 70 e 80” (p. 77). Trata-se de uma “associação de profissionais de educação que entendem a profissão de educar como instrumento de participação cívica e de desenvolvimento social e cultural” (p. 77), em que os princípios da “organização colegial”, da “autoformação cooperada”, da “participação democrática”, entre outros, são nucleares.

“etarização” do ciclo da vida humana, que é interiorizado desde os primeiros anos de vida e se torna paradigmático a partir do sistema escolar. Enquanto lugar especializado do ensino das crianças e dos jovens, a escola constitui-se como uma realidade à parte, separada de outras práticas sociais – do trabalho e da cidadania, por exemplo –, nas quais se considera, frequentemente, que só participam os adultos.

Como argumentam Vincent e Thin (1994), a forma escolar de educação, isto é, a escolarização das relações sociais de aprendizagem, é indissociável de uma escrituralização-codificação dos saberes e das práticas educativas. Uma pedagogia do desenho, da música, da actividade física, da dança, etc. não se faz sem uma escrita do desenho, uma escrita musical, uma escrita desportiva, uma escrita da dança. É frequente assistirmos, por exemplo, a uma preocupação dos professores de Educação Física em submeterem desde cedo os alunos a provas escritas, considerando, assim, que essa é uma condição necessária à obtenção para a sua disciplina do estatuto académico na sua plenitude. A forma escolar opera, por esta via, uma desqualificação do modo de socialização oral e impõe uma “relação distanciada com a linguagem e o mundo” (Vincent e Thin, 1994: 20).

A forma escolar de educação corresponde, igualmente, a uma “etarização” do ciclo da vida humana (Pereira, 1999). A “etarização” é uma perspectiva que considera a idade como sendo atributo fundamental que só por si define o critério da divisão social do trabalho. À luz desta perspectiva, a vida humana divide-se em três fases: aprender, trabalhar, descansar. À criança compete, portanto, aprender – aprender os saberes escolares – e, como tal, a constituição histórica de um universo separado para a infância – a escola – tem em vista retirá-la do meio familiar e comunitário, considerado fonte de influências negativas. A educação escolar torna-se, assim, separada de outras práticas sociais e as crianças consideradas seres sociais à parte. Esta perspectiva de “etarização” do ciclo da vida humana é interiorizada desde os primeiros anos de vida e torna-se paradigmática a partir do sistema escolar, na medida em que a organização social estabelece parâmetros de entrada e de saída nas diferentes fases do “ciclo vital” visto como “ciclo escolar” (organização por idades, por escalões etários, homogeneização, progresso, programa,

avaliação, etc.). A escola assume, assim, uma função paradigmática para a organização social, tornando-se responsável por uma modalidade de “violência” simbólica que exerce sobre toda a sociedade, conformando-a com o seu modelo.

O questionamento crítico e a superação da forma escolar são, portanto, essenciais para um entendimento da educação em sentido amplo, abrangendo contextos educativos diversos e explorando as sinergias entre modalidades formais, não formais e informais, numa perspectiva de globalização da acção educativa (Pain, 1990). É neste sentido que é pertinente equacionar a relação ente Educação e Desenvolvimento. De acordo com Santos Silva (1990), a questão da relação entre educação e desenvolvimento foi colocada na ordem do dia em virtude da “confluência de dois movimentos”: por um lado, o primado das abordagens territoriais integradas em educação de adultos como alternativa mais adequada e eficiente à importação enviesadora de paradigmas escolares e, por outro, as dinâmicas de intervenção sócio-educativa, de animação comunitária e de outros tipos de iniciativas sociais de desenvolvimento, com os atributos característicos de globalização da acção educativa, endogeneidade e participação. No mesmo sentido, Rui Canário (2000a) esclarece que tal como o conceito de desenvolvimento começou a ser abordado, a partir da década de 70, numa perspectiva territorial, integrada e global, também o conceito de educação passou a ser reequacionado em função quer da sua globalização (através da crítica ao modelo escolar), quer da sua relocalização (em função de territórios educativos), tendo em vista a construção de políticas educativas integradas a nível local. Tal significa que não é a educação, por si só, e muito menos quando se reduz à dimensão escolar, que constitui um factor de desenvolvimento, a acção de desenvolvimento combinada com a acção educativa é que provoca uma dinâmica de desenvolvimento.

#### **4. Palavra-chave: animação**

Aqui chegados importa fazer uma síntese que permita estabelecer um confronto crítico mais directo entre o estudo das dinâmicas socioeducativas levado a efeito em Paredes de Coura e a problemática da educação e do

desenvolvimento local que temos estado a abordar neste capítulo. Tal confronto será feito à luz de um conceito estruturante: o conceito de *animação*. Como diz Rui Canário, a animação é o “eixo estruturador de uma intervenção educativa globalizada que apela a diferentes tipos de articulação: a articulação entre modalidades educativas formais e não formais; a articulação entre actividades escolares e não escolares; a articulação entre educação das crianças e dos adultos” (Canário, 2000a: 136). Através de uma intervenção educativa globalizada e participada, a animação desempenha um papel importante na elevação da auto-estima colectiva relativamente a um território e à sua história e património cultural e ambiental e na criação de uma vontade colectiva de mudança. De acordo com Alberto Melo, “qualquer população rural, hoje em dia, para participar plenamente no processo do seu próprio desenvolvimento, terá de ultrapassar antes de mais os seus sentimentos de desespero e de impotência e, ainda, complexos de inferioridade relativamente à sua cultura tradicional. Por isso, o trabalho de animação cultural e social é tão essencial quando se pretende lançar e apoiar um processo de desenvolvimento rural” (Melo, 1994: 141). O conceito de animação é, pois, estruturante do desenvolvimento de uma comunidade, na medida em que a educação surge associada não apenas a um objecto de intervenção (a comunidade), mas sobretudo a um sujeito, pois é a comunidade que se educa a si própria e que promove o seu desenvolvimento

Historicamente, a animação sociocultural é herdeira da Educação Popular, que se desenvolveu com a Revolução Francesa e mais ainda com o advento da sociedade industrial no século XIX. Face ao surgimento da ciência e da técnica; à emergência da sociedade industrial e com ela a necessidade de uma mão de obra formada e especializada capaz de se adaptar à divisão do trabalho; ao movimento de libertação do homem; à mudança dos modos de vida, resultantes, em particular, do fenómeno de urbanização da sociedade, difunde-se a ideia de que a educação é para todos os indivíduos, todas as idades e todas as categorias sociais, assumindo funções de adaptação e de integração sociais. É a partir da segunda metade do século XX e mais claramente a partir dos anos 60 que se dá a passagem da “educação popular” à “animação sociocultural”. Por um lado, o termo “animação” tem em vista

distanciar-se do termo “educação”, o qual estava – e está ainda hoje – profundamente ligado à escola e à educação formal; por outro, enquanto que o termo “popular” indicava uma vinculação a um público específico, com a expressão “sociocultural” essa vinculação desaparece.

O desenvolvimento histórico da animação está, portanto, ligado a um conjunto de mudanças sociais, económicas e culturais das sociedades modernas, designadamente, o crescimento económico rápido engendrado pela revolução científica e técnica e a “massificação” resultante dos movimentos combinados de industrialização, urbanização e crescimento demográfico, os quais dão origem a grandes aglomerados populacionais e conduzem a fenómenos complexos de “desorganização”, “inadaptação” e “desvio”, tornando-se necessário “curar” e “prevenir” (Simonot, 1974; Besnard, 1980). Tais mudanças suscitam a criação de poderosos aparatos educativos e culturais para sustentar o crescimento e favorecer a adaptação e integração sociais, no âmbito dos quais os “animadores socioculturais” assumem um papel fundamental.

Neste tipo de sociedade, a animação sociocultural é chamada a desempenhar diversas funções sociais (Besnard, 1980). Para além da função de adaptação e de integração, que tem em vista assegurar a socialização dos indivíduos e prepará-los para as mudanças económicas e culturais associadas à sociedade industrial, ela desempenha ainda uma função de recreação ligada à organização do ócio, na medida em que a sociedade industrial não tolera a falta de organização, a “preguiça” e o tempo livre; uma função educativa, desempenhada em termos de escola paralela, contraescola ou escola complementar; uma função correctora, no sentido de curar os males de uma sociedade atacada por perturbações permanentes, de colmatar carências de tipo educativo e cultural, de prevenir possíveis conflitos e desvios e de assegurar, assim, a regulação da vida social.

É, pois, com um carácter “paliativo”, numa perspectiva integracionista e paternalista, que emerge historicamente a animação sociocultural. Na vertente social, ela surge ligada ao trabalho social comunitário, que remonta ao período em que alguns países, como os Estados Unidos e a Inglaterra, sofrem um processo acelerado de industrialização, assumindo o trabalho social

comunitário a função de atenuar as consequências nefastas desse processo. Na vertente cultural, surge principalmente como reacção ao carácter elitista da cultura, tendo em vista promover a democratização da cultura através da animação local (Dumazdier, 1973). Nos meios urbanos, o desenvolvimento da animação é motivado pela tomada de consciência relativamente ao mal-estar da civilização urbana, mais particularmente da sociedade de consumo, da vida em grandes aglomerações e do mal-estar dos jovens; nos meios rurais, o seu aparecimento mais tardio está ligado ao mal-estar do designado “subdesenvolvimento”.

Embora tenha assumido historicamente este carácter “paliativo”, através de uma função de adaptação, integração e normalização, a animação passou a assumir uma função eminentemente crítica, de transformação social e cultural, a partir do final dos anos 60. Embora no caso particular do nosso país seja sobretudo a partir do 25 de Abril de 74 que as práticas de animação se desenvolvem, no interior do movimento associativo emergente<sup>93</sup>, podemos dizer, de um modo geral, que é a partir do final dos anos 60 que a animação surge como resposta à crise da educação escolar formal. Os processos de “alfabetização” de adultos iniciados no final da década de 60, sob influência do pensamento de Paulo Freire, nos quais participaram, como dissemos, alguns dos actores históricos do OUSAM, são um exemplo da emergência das práticas de animação no nosso país. Apontando para a intervenção educativa não formal e informal e reclamando maior autonomia e participação dos sujeitos, em oposição ao carácter formal e burocrático do sistema escolar tradicional, a animação afirma-se, assim, contra o fechamento da escola em relação ao mundo social. No caso particular das zonas rurais, que sofreram um processo de desvitalização resultante de uma lógica urbano-industrial-productivista de desenvolvimento, as práticas de animação surgem com o objectivo de contribuir para a sua revitalização, através da dinamização do

---

<sup>93</sup> Entre os diversos projectos e experiências de animação e de desenvolvimento local que têm emergido no nosso país a partir do 25 de Abril de 74 podemos dar como exemplos os Grupos Comunitários de Águeda; o GAF (Grupo Aprender em Festa) de Gouveia; a ESDIME (Empresa de Messejana para o Desenvolvimento Integrado), Messejana, Baixo Alentejo; a Associação In Loco, na Serra Algarvia. Desde então, as Associações de Desenvolvimento Local (ADL) têm-se também multiplicado, podendo referir-se a Animar (Associação Portuguesa para o Desenvolvimento Local em Meio Rural), a Manifesta (Assembleia e Feira do Desenvolvimento Local) e o ICE (Instituto das Comunidades Educativas) como exemplos da vitalidade do campo da animação e do desenvolvimento local.

movimento associativo, do desenvolvimento de projectos e de metodologias participativas, do reforço da autonomia e da auto-estima das populações.

Esta função crítica, transformadora e emancipatória das práticas de animação sociocultural ganha raízes no quadro mais geral de contestação da sociedade que se fez sentir em torno do movimento de Maio de 68 e dos ideais de liberdade, participação, criatividade, informalidade e autenticidade que este difundiu. Numa atitude de oposição ao carácter burocrático e funcionarizado do sistema escolar, a animação e os animadores passam a assumir princípios de militância e de compromisso cívico, ético e político com o desenvolvimento das pessoas e das comunidades, constituindo-se, assim, um campo educativo onde intervêm diversos projectos, associações, instituições, serviços e trabalhadores, voluntários e/ou profissionais, de diversos sectores, como a educação, a saúde, a justiça e a acção social. Em comum, os diversos intervenientes têm sido designados como “animadores”: animadores socioculturais, animadores sociais, animadores culturais, animadores comunitários, animadores de desenvolvimento, animadores socioeducativos, animadores pedagógicos, animadores de tempos livres, entre outros.

Apesar do fulgor com que são proclamados, nos anos 60-70, os ideais da animação sociocultural, da educação permanente, do desenvolvimento local e de outras propostas educacionais alternativas, elas não alcançam grande amplitude, tendendo, pelo contrário, a funcionar numa lógica de formação extra e pós-escolares, face ao carácter hegemónico da educação escolar. Todavia, o que merece maior destaque, relativamente às práticas de animação, é exactamente a sua afirmação em contracorrente e frequentemente em transgressão com o instituído. Isto é, uma das suas principais características – a par de outras, como a desescolarização do processo educativo, a informalidade, a endogeneidade, a participação – decorre do facto de operar nas margens do sistema escolar hegemónico, numa lógica instituinte e de resistência. Esta característica tem-se revelado fecunda até aos nossos dias e é através dela que as práticas de animação mais têm contribuído para o questionamento e a superação da visão escolocêntrica da educação.

No estudo empírico que levámos a efeito em Paredes de Coura, vimos que o OUSAM emerge e desenvolve-se numa lógica instituinte, nas margens,

e, por vezes, até, em conflito com o sistema escolar. É importante recordar que o OUSAM teve origem no Centro de Saúde local envolvendo, nos primeiros tempos de intervenção, uma equipa constituída por dois médicos, uma enfermeira, uma educadora de infância e uma técnica de serviço social, desenvolvendo a sua actividade numa lógica de “animação infantil e comunitária”. Podemos concluir, portanto, que a “animação” constituiu a palavra-chave desse processo. Todavia, é necessário exercer uma vigilância crítica em relação ao uso desta e de outras noções que têm feito parte do campo semântico da problemática da “educação e desenvolvimento local” – como é o caso das noções de projecto, comunidade, participação, autonomia e outras – pois estas não foram usadas apenas no contexto do OUSAM. Elas foram usadas também no âmbito das dinâmicas de reordenamento da rede escolar, em sentidos diversos e até antagónicos. Tal fenómeno aconselha, por isso, alguma prudência e vigilância crítica em relação ao uso destas noções no contexto do ressurgimento do “local” nas políticas e práticas socioeducativas.

Como vimos, a noção de “comunidade” está no cerne das dinâmicas do “Projecto OUSAM”, sobretudo durante a década de 80 e princípios da de 90, o qual utiliza mesmo no seu título a noção de comunidade: “construindo a comunidade em meio rural”. No estudo empírico, concluímos que no caso do OUSAM a essência dessas dinâmicas é a animação comunitária e que elas configuram um processo de desenvolvimento local. Paradoxalmente, no entanto, a noção de comunidade é também abundantemente utilizada no contexto das dinâmicas locais de “reordenamento da rede escolar”, de um modo particular na primeira fase do projecto das EBI’s, mas também, posteriormente, quando é defendida a concentração de todas as crianças num único edifício escolar na Vila com o conseqüente encerramento de todos os outros das freguesias. Embora as dinâmicas de reordenamento da rede escolar tenham obedecido desde o início, como vimos, a uma lógica de concentração e de racionalização, revelando uma forte influência de uma visão urbanocêntrica de desenvolvimento e de uma visão escolocêntrica da educação, a noção de comunidade é utilizada retoricamente pelos professores e por outros intervenientes no processo, os quais advogam que as escolas das aldeias fecham mas que a relação com as comunidades se manterá. Ora, neste caso o

uso da noção de “comunidade”, assim como as de “projecto”, “participação” e “autonomia”, em vez de revelarem a essência das dinâmicas que temos estado a analisar contribuem, pelo contrário, para mascarar as suas consequências.

Os discursos dos actores envolvidos quer nas dinâmicas do OUSAM quer nas dinâmicas de reordenamento da rede escolar convocam abundantemente noções como “comunidade”, “projecto” e “participação”. Em ambos os casos o “projecto” constituiu o ponto de partida de uma metodologia dita “participativa” e a noção de “comunidade” foi abundantemente utilizada nas lógicas argumentativas dos actores. Neste sentido, parece-nos que o conceito que melhor poderá ajudar a interpretar, compreender explicar as dinâmicas locais e a distinguir o que nelas é mais específico, na perspectiva da relação entre educação e desenvolvimento local, é o conceito de “animação”. Primeiro, porque esta noção não esteve tão sujeita a um fenómeno de “apropriação” como estiveram as noções de comunidade, projecto, participação, autonomia, e outras, no contexto das reformas educativas dos anos 80 e 90; segundo, porque na sua essência a noção de animação – animação comunitária, animação sociocultural, animação socioeducativa – assim como a noção congénere de “desenvolvimento comunitário”<sup>94</sup>, é a que opera a síntese entre os dois conceitos nucleares da presente problemática – comunidade e desenvolvimento; terceiro, porque é a noção de animação que mais tem contribuído, quer do ponto de vista teórico, quer do ponto de vista da intervenção no terreno, para o questionamento e a superação da forma escolar, através da globalização da acção educativa.

À luz destas características, podemos definir o Projecto OUSAM como um exemplo dos projectos e experiências existentes no nosso país no campo da animação comunitária e do desenvolvimento local. A dinâmica de animação infantil e comunitária que o projecto promoveu não foi “endógena”, no sentido estrito do termo, na medida em que os principais agentes foram encarados, muitas vezes, no concelho, como “os de fora”. Porém, eles estavam investidos de uma legitimidade social e profissional – o projecto inicial é da autoria de uma equipa constituída por dois médicos, uma enfermeira e uma educadora de

---

<sup>94</sup> Na tradição francófona tem sido mais utilizado o conceito de “animation socioculturel” e na tradição anglosaxónica o de “community development”.

infância – e de uma legitimidade institucional decorrente do facto de o Projecto ter partido do Centro de Saúde. Para além disso, o projecto encontrou eco no terreno, na medida em que se baseou numa metodologia participativa, através da qual as pessoas e as comunidades locais foram envolvidas, tornando-se desse modo, uma dinâmica endógena e participada. Como explica Rui Canário (1999), o desenvolvimento local remete para os conceitos de *participação* e de *endogeneidade*, mas a perspectiva endógena não exclui nem subvaloriza a intervenção de agentes externos, cuja acção catalisadora surge frequentemente como essencial. O que está em causa é a consideração e o reforço da autonomia dos actores locais e a valorização dos seus próprios recursos, aspectos esses que têm caracterizado desde o início e de uma forma exemplar a acção do OUSAM.

Em relação às dinâmicas de reordenamento da rede escolar, vimos que elas se pautaram, desde o início, pela ideia de “concentração”. Embora os discursos utilizados pelos actores locais, sobretudo na fase inicial do projecto das EBI, no início dos anos 90, não revelem diferenças assinaláveis relativamente aos discursos utilizados no contexto do projecto OUSAM, pois a “concentração” é apresentada retoricamente como uma condição do “desenvolvimento local”, as soluções adoptadas revelam, na prática, uma concepção mais identificada com o modelo urbano-industrial de desenvolvimento. À primeira vista, portanto, a dinâmica de reordenamento da rede escolar pode ser considerada *endógena* e *participada*, porque conduzida pelos actores locais, mas ela revela influências profundas quer do modelo urbano-industrial de desenvolvimento quer de lógicas exógenas veiculadas pelas agendas das “reformas educativas”. Quanto à *participação* das pessoas e das comunidades, que é uma componente essencial dos processos de desenvolvimento local, ela traduziu-se, no caso das dinâmicas de reordenamento da rede escolar, numa lógica de representação corporativa, ficando as populações locais fortemente alheadas do processo.

É de salientar ainda que a solução adoptada pela autarquia configura o grau máximo de “concentração” – a concentração de todas as crianças num único edifício escolar na Vila, com o conseqüente encerramento de todas as escolas das freguesias – numa óptica urbanocêntrica e escolocêntrica de

desenvolvimento. Por exemplo, as lógicas de funcionamento dos “centros sociais” recentemente criados nas freguesias, abrangendo populações de freguesias vizinhas e actividades diversas de apoio social a idosos, de transporte de crianças das escolas e de serviço de cantina, assim como as lógicas de funcionamento do OUSAM, agrupando crianças de freguesias vizinhas com recurso a um sistema de transportes e envolvendo as famílias e as comunidades, não foram encaradas como soluções, por não corresponderem ao esquema “normal” de funcionamento da escola.

Nas dinâmicas de reordenamento da rede escolar analisadas, o problema da “escola rural” foi entendido, portanto, como um problema estritamente escolar e não como um problema de política de desenvolvimento local. Com efeito, neste como noutros contextos, os discursos que anunciam o encerramento da escola rural tem-se caracterizado por uma subordinação a critérios de natureza técnica e administrativa e por uma submissão à racionalidade escolar, quando, à luz da problemática do desenvolvimento local, o seu futuro deveria inscrever-se na questão mais vasta que diz respeito ao futuro do mundo rural e, portanto, à configuração global da nossa sociedade (Canário, 2000a). Rui Canário sugere, por isso, a necessidade de se deslocar a questão da escola em meio rural de um contexto técnico para um contexto político, de modo a recolocar a questão da escola e da educação no terreno dos fins e não dos meios; de se encarar o mundo rural como um terreno de resistência à “civilização do mercado”; de se equacionar o contexto rural como um terreno potencialmente fecundo para a emergência de práticas educativas que ajudem a repensar criticamente a forma escolar.

Enquanto que as alusões à “crise da escola” têm tido sobretudo como referência a escola pós-primária e o fenómeno da massificação do ensino, no caso da escola primária rural a “crise” tem sido frequentemente interpretada por políticos, académicos, professores, autarcas e outros, como resultado da diminuição do número de alunos. Face a essa diminuição, afirmam que a escola rural com um reduzido número de alunos não permite criar turmas “homogéneas” e não proporciona “adequadas” condições de socialização, condições essas que só são consideradas possíveis em escolas maiores, onde seja possível constituir diversas turmas de nível, por anos de escolaridade. Os

discursos sobre a “crise” da escola primária rural tendem portanto a vê-la como um obstáculo à plena aplicação da “forma escolar”. Isto é, a escola rural é questionada, advogando-se em muitos casos a sua extinção, mas a “forma escolar” mantém-se cristalizada. É defendida a extinção da escola rural, mas não a sua transformação numa escola multidimensional, capaz de integrar, numa perspectiva de globalização da acção educativa, as dimensões educativas e sociais, as crianças e os adultos, o trabalho dos professores e de outros profissionais do campo social, a utilização dos recursos locais e dos novos meios proporcionados pelas tecnologias de informação e comunicação.

O argumento mais evocado para a extinção da escola rural é o do “isolamento”. É paradoxal, no entanto, que a decisão da “concentração” tenha sido tomada numa altura em que a autarquia acaba de dotar as escolas de todas as freguesias do concelho com recursos, como o telefone e computadores com ligação à Internet, capazes de colocar as escolas em rede e como tal ajudar a superar o problema do isolamento. É igualmente paradoxal que a decisão da “concentração” tenha sido tomada numa altura em que são criados diversos centros sociais espalhados por várias freguesias do concelho. A “concentração” surge, pois, em contracorrente com novas possibilidades de relação e interacção entre escolas, professores e alunos, proporcionadas pelas tecnologias da informação e comunicação; com novas modalidades de relação entre professores e outros profissionais das áreas social, da saúde, da justiça, em contexto de parcerias educativas; com a melhoria das vias de comunicação; com a existência de transportes e cantinas em zonas abrangidas pelo OUSAM e pelos centros sociais.

Finalmente, é paradoxal o facto de a decisão da “concentração” ter sido tomada ao mesmo tempo em que são revalorizados, nas sociedades contemporâneas, os “serviços de proximidade”, como é o caso do referido apoio domiciliário a idosos prestado pelos centros sociais recentemente criados em diversas freguesias do concelho e como é também o caso do OUSAM. Em suma, o que é encarado como possível e é até incentivado no campo da acção social é rejeitado no campo escolar. O encerramento das escolas rurais parece ignorar, assim, a possibilidade de estas funcionarem como serviços públicos de proximidade e como pólos de animação e de desenvolvimento local e isso fica

a dever-se, em grande medida, ao facto de os professores aspirarem a trabalhar em plena conformidade com a “forma escolar”, o que implica a “concentração” dos alunos e a “homogeneização” dos grupos-turmas.

A visão escolocêntrica da educação constitui, pois, um dos principais obstáculos ao desenvolvimento de práticas de animação nos campos da acção social e educativa e, por maioria de razão, no interior da própria escola. A animação caracteriza-se pela militância e pelo compromisso e embora a questão não seja específica das escolas rurais, no caso destas coloca-se ainda com maior acuidade o compromisso social, ético e político por parte dos professores, numa lógica de cidadania e de solidariedade. Ao assumirem este compromisso, os professores desempenham uma função de “profissionais-militantes” (Barroso, 1999a), ou de “militantes pedagógicos” (Correia, 1994), que ultrapassa a estrita racionalidade escolar marcada pela prevalência das questões didácticas e técnicas. Numa lógica de animação, a escola assume, portanto, para além das funções técnico-didácticas, uma função social de pólo de desenvolvimento local. Como diz Rui Canário, “é precisamente na medida em que a escola é capaz de, com êxito, ‘transgredir’ as tradicionais fronteiras do ‘escolar’ que melhor poderá contribuir para desempenhar, a nível local, uma função estruturante de animação, susceptível de facilitar a emergência de uma cultura de desenvolvimento” (Canário, 1999: 140). Ora, esta perspectiva sobre a escola, e sobre a escola rural em particular, sugere a necessidade de os professores “articulem, no exercício das suas funções, a dimensão técnica de especialistas responsáveis pela organização do seu próprio trabalho com a dimensão ética de agentes sociais vinculados a uma missão de serviço público” (Barroso, 1999a: 30).

Como dissemos num estudo sobre a escola rural (Sarmiento, Sousa e Ferreira, 1998), a articulação em rede pode traduzir-se na forma mais adequada de combate ao isolamento das escolas. Isto é, para além da questão da “rede escolar”, o estabelecimento de redes de solidariedades várias pode ser a forma mais adequada da quebra do isolamento em zonas rurais. É neste sentido que um número temático de “Les Cahiers Pedagogiques” (1998, n.º 365, pp. 13-70), que inclui um dossiê dedicado ao tema “Escola rural, uma escola de futuro”, questiona o “mito da grande estrutura” e defende soluções de

articulação em rede, incluindo a constituição de equipas móveis de “animação pedagógica”. Este dossiê apresenta ainda uma história do tema da “defesa e promoção da escola rural”, a qual refere que em França, no início da década de 90, era equacionado pelos poderes públicos o encerramento de pequenas escolas rurais, mas nos finais dessa mesma década, fruto de uma dinâmica social orientada para a defesa e promoção da escola rural, esta visão deu lugar a outra que aponta para a “redinamização” dos pequenos estabelecimentos rurais<sup>95</sup>.

As dinâmicas de reordenamento da rede escolar que culminaram recentemente, em Paredes de Coura, com a decisão autárquica da “concentração” surgem, portanto, ao arpejo de outras tendências do mundo em que vivemos. A ideia de “concentração”, herdeira de uma concepção urbana e industrial de desenvolvimento, tem vindo a ser fortemente questionada pela emergência contemporânea de uma “sociedade em rede”. Nesta sociedade, dita pós-industrial, é cada vez mais maior o número de pessoas que trabalham nas suas próprias residências, com recurso às tecnologias da informação e comunicação, e é possível que, no futuro, os funcionários de diversos serviços públicos, por exemplo, possam realizar, também, em casa, utilizando essas tecnologias, os trabalhos que hoje realizam em repartições e gabinetes, distantes das suas residências. Assim, com as soluções de “concentração” de escolas poderá vir a acontecer no futuro o contrário do que acontece actualmente: os pais a ficarem em casa, ou perto de casa, a trabalhar, e os filhos a serem transportados para as vilas ou cidades para cumprirem uma jornada de trabalho típica da sociedade industrial.

---

<sup>95</sup> Em 1989/90, o governo da época encarregou Pierre Manger de uma missão de estudo sobre a escola rural. O diagnóstico, apresentado em 1990, considera que é necessário suprimir as escolas com menos de três classes. São preconizados os agrupamentos concentrados e são escolhidos sete departamentos “piloto”. Surge imediatamente uma dinâmica social de defesa da escola rural, sendo criada em 1992 uma federação nacional, agrupando movimentos pedagógicos e associações próximas do terreno, orientada não apenas para a defesa como também para a promoção da escola rural. Em 1994 é criada a Associação europeia de desenvolvimento de serviços de proximidade. Fruto desta dinâmica social, que influenciou os poderes públicos, foi criado em 1998 um grupo de trabalho interministerial visando uma “redinamização” dos pequenos estabelecimentos rurais.



## CAPÍTULO VI

### **AS REFORMAS EDUCATIVAS DOS ANOS 80-90. PALAVRA-CHAVE: GESTÃO**

#### **1. A propagação de um espírito gestor: a onda neoliberal e a ideologia da modernização**

A década de 80 foi palco de profundas transformações económicas e sociais, decorrentes, designadamente, de uma onda neoliberal que se propagou por todo o mundo. A partir de então os valores mercantis da competição e do lucro invadiram não apenas os sectores económico e empresarial, como outros domínios da vida social. O próprio sector da administração pública foi influenciado por estes valores, difundindo-se as ideias de que o sector público é ineficiente, de que o modelo de funcionamento da empresa constitui a chave da sua modernização e eficácia e de que a lógica de mercado traz ganhos de produtividade. No campo educativo, esta lógica tem sido caracterizada através de um conjunto de noções que têm vindo a fazer apelo à “eficiência”, à “eficácia”, à “qualidade”, à “escolha da escola pelos pais”, revelando uma focalização das políticas educativas, designadamente das políticas de autonomia e gestão local da escola, nos direitos do consumidor mais do que nos direitos do cidadão (Whitty, 1996).

Os movimentos da “eficiência nas escolas”, das “escolas eficazes”, da “escolha parental”, têm sido considerados como manifestações de uma lógica de mercado e de privatização difundida a partir dos anos 80. Considerando, porém, que no campo da educação e das políticas sociais em geral as forças de mercado continuam a ser mediadas pelo Estado, alguns autores preferem falar, neste caso, não num mercado propriamente dito, mas num “quase-mercado” (Glennester, 1991; Le Grand e Bartlett, 1993; Whitty, 1996). Geoff Whitty argumenta que “num sentido estritamente económico, estas políticas de quase-mercado não podem ser vistas como uma privatização do sistema educativo, mas requerem que as instituições do sector público operem mais como instituições do sector privado e que as famílias tratem as decisões

educativas de uma forma similar a outras decisões acerca do mundo privado” (Whity, 1996: 119)<sup>96</sup>.

Os analistas têm-se pronunciado de diferentes maneiras sobre este fenómeno, considerando, designadamente, a maior ou menor intensidade com que a lógica neoliberal se manifesta, tratando-se de países centrais, periféricos ou “semiperiféricos”, como é o caso de Portugal. Embora haja quem considere que não se verifica qualquer presença deste fenómeno no nosso país, ao nível das políticas públicas e mais especificamente no domínio das políticas educativas, os analistas críticos reconhecem, de um modo geral, a influência da lógica neoliberal na elaboração dessas políticas. Stephen Ball (1994) argumenta que o processo nacional de elaboração de políticas é um processo de *bricolage* e, como tal, elas devem ser compreendidas como o produto de múltiplas influências e interdependências. As reformas neoliberais correspondem, pois, a um fenómeno de alcance global, que se espalhou por vários países do mundo e invadiu os diversos sectores da vida social, sendo necessário, porém, ter em conta que o fenómeno tem diferentes incidências, consoante o sector em questão – económico, social, cultural, educativo –, consoante o país e as suas especificidades históricas e culturais e consoante ainda as formas de intervenção do Estado e da Administração no quadro da sua autonomia relativa.

Tomando como referência o período que vai de meados da década de 80 a meados da década de 90, Lima e Afonso (2002) argumentam, numa obra intitulada “Reformas da Educação Pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo”, que estes três vectores se manifestaram de um modo particular, no nosso país, ao longo desse período, considerando que as reformas neoliberais tiveram, entre nós, uma expressão híbrida, mitigada, ou, até, em alguns casos, em contraciclo, distinguindo-se em muitos aspectos da agenda emergente no contexto internacional.

---

<sup>96</sup> Reportando-se ao Education Act de 1993 e dando exemplos de diversas medidas de política educativa, este autor refere, entre outras, a do “open enrolment”. Diz G. Whitty que “esta medida permitiu que as escolas com ‘boa imagem’ pudessem atrair o maior número de alunos possível, pelo menos até ao limite das suas capacidades físicas, em vez de estarem limitadas a zonas de recrutamento restritas a fim de que outras escolas pudessem permanecer abertas. Isto foi visto como o necessário corolário do financiamento *per capita*, criando o que pode ser chamado um quase-mercado na educação” (Whitty, 1996).

Referindo-se mais especificamente às políticas de gestão local da escola e ao facto de muitas vezes elas serem consideradas como uma expressão da lógica neoliberal no campo educativo, João Barroso (1999a) é também de opinião de que elas assumem características muito diferentes consoante os contextos políticos dos diferentes países e os seus antecedentes históricos e culturais. Este autor explica que as reformas neoliberais são essencialmente de dois tipos. No primeiro tipo inserem-se países como a Austrália, o Reino Unido, a Nova Zelândia, que instituíram, entre os finais dos anos 80 e os meados dos anos 90, um sistema de gestão das escolas designado por “self-management school” ou “local management school”. São exemplos deste sistema as “grant-maintained schools”, no Reino Unido, e as “school based management” e, mais recentemente (a partir do início dos anos 90), as Charter Schools, nos EUA. No segundo tipo inserem-se países como Portugal, Espanha e a França, nos quais as políticas de gestão local da escola fazem parte de processos mais amplos de descentralização. Tendo em conta estas particularidades, João Barroso lembra que é necessário usar de alguma prudência na utilização e transferência das análises das políticas neoliberais, pois o que é específico destas políticas e da “construção de um mercado da educação” não é o “reforço da autonomia da escola” ou o princípio da “gestão centrada na escola” mas a sua “combinação explosiva” com a livre escolha da escola pelos pais e da concorrência entre escolas induzida pelo sistema de financiamento por aluno.

Num estudo sobre as políticas educativas, em Portugal, no período de governação social-democrata, compreendido entre 1985 e 1995, Almerindo Afonso (1997b e 1998a) afirma que apesar de se encontrarem vectores do gerencialismo neoliberal ao nível mais geral da definição das políticas públicas, eles não se traduziram de forma tão clara em termos de orientações concretas para a gestão das escolas. Considera por isso que não é possível falar, no caso do nosso país, de uma valorização mais do que retórica da ideologia do mercado no domínio da educação pública, tratando-se antes de um “neoliberalismo educacional mitigado”. No mesmo sentido, Manuel Sarmiento (1999a) sustenta que algumas das medidas mais marcantes das políticas neoliberais do mundo anglosaxónico não têm expressão visível no caso português, senão em termos simbólicos. Este autor fala, relativamente ao nosso

país, de um “tempo em contra-ciclo”, correspondente ao processo escolar pós-25 de Abril, tendo em conta que este período é marcado por fenómenos aparentemente contraditórios: a expansão da escola básica é norteadada pelos princípios da democratização e da igualdade de oportunidades, mas realiza-se num momento em que noutros países se verificava já uma contracção do financiamento dos sistemas educativos e se afirmava a nível global a ideologia neoliberal.

Diversos analistas têm vindo, no entanto, a chamar a atenção para o facto de os valores neoliberais, tal como outros elementos, circularem hoje à escala mundial, entre os sectores económico, social, político, cultural, para o que muito contribui a grande mobilidade das pessoas e da informação, assegurada pelas tecnologias da informação e da comunicação, de revistas e livros, de conferências e encontros, de associações profissionais e científicas, de especialistas e de organizações internacionais. Estes elementos fazem parte de uma “circulação ‘internacional’ de ideias sobre práticas apropriadas e interpretações da mudança escolar” (Popkewitz, 2000: 48), que opera uma reorientação da educação no sentido de uma sociedade mais global do que nacional (Meyer, 2000). Isto é, através de isomorfismos, a sociedade global fornece modelos que influenciam bastante os sistemas educativos nacionais.

John Meyer argumenta, no entanto, que, se existe uma cultura educacional global e um emergente sistema educativo global, eles não podem ser concebidos como fruto apenas de uma espécie de aproximação de práticas. Há certamente uma influência global generalizada, mas mais do que o domínio de uns países sobre outros, o sistema educativo globalizado envolve uma densa estrutura de associações e profissões educacionais e sistemas de prestígio chamando a atenção para “histórias educacionais de sucesso”. No mesmo sentido, Stephen Ball (2002) afirma que as tecnologias políticas de reforma educacional não são apenas veículos para a mudança técnica e estrutural; são também mecanismos que contribuem para a mudança das subjectividades, das identidades, dos valores. Por isso, há que ter em conta as formas de penetração difusa da orientação liberal e da difusão subterrânea desta orientação à escala local (Ball e Van Zanten, 1998).

Estamos, portanto, perante um fenómeno que, não obstante as especificidades contextuais, se faz sentir em todo o mundo, propagando-se através de um “espírito gestor” (Ogden, 1995). Embora se tenha entrado, a partir dos anos 80, num “universo de justificação múltipla” (Derouet, 1992), em que a escola deixa de ser encarada exclusivamente na perspectiva do Estado e passa a ser encarada como uma “ordem local” resultante da combinação de diversas lógicas – estatal, empresarial, mercantil, comunitária –, a lógica neoliberal encontra maior difusão. Embora não tenha atingido a mesma dimensão em todos os países, designadamente na Europa, os seus efeitos têm-se feito sentir por todo o lado, quer através de um “neo-liberalismo doutrinário”, como é mais o caso da Grã-Bretanha, quer através de um “neo-liberalismo gestor”, como é o caso de outros países (Jobert, 1994).

Num estudo sobre a influência das políticas neoliberais nas práticas sociais, Stephen Ball e Agnès Van Zanten (1998) concluem que a introdução de lógicas de mercado é mais visível na Grã-Bretanha do que em França, que se trata de um fenómeno mais marcadamente urbano, que é mais perceptível no ensino secundário e que há diferentes “éticas contextualizadas” adoptadas pelos profissionais, mas afirmam, contudo, que há tendências semelhantes nos dois países. Isto acontece, entre outras razões, porque as mudanças de estrutura são acompanhadas de transformações importantes ao nível dos valores, tendo em conta que as políticas educativas não incluem apenas componentes técnicas, mas também simbólicas e morais. Como sustenta Van Zanten (1994), a forte difusão da lógica neoliberal introduz uma transformação profunda no “ambiente moral” em que agem os decisores, os práticos e os próprios utentes dos serviços públicos, fazendo com que essa transformação encontre poucas resistências e passe quase despercebida, na medida em que, quer a retracção do Estado central, quer as atitudes ofensivas de certas colectividades territoriais não se manifestam claramente como posições liberais, combinando-se com outras lógicas.

Stephen Ball e Agnès Van Zanten (1998) explicam que desde meados dos anos 70 até aos anos 90 os sistemas escolares dos dois países – Grã-Bretanha e França – conheceram mutações profundas com a passagem de políticas centradas na unificação e democratização, através da criação de

estabelecimentos secundários polivalentes (a *comprehensive school* na Grã-Bretanha, e o *collège unique* na França) ao enraizamento mais ou menos activo da concorrência entre estabelecimentos e da livre escolha pelos pais. As transformações, em maior ou menor grau, vão no sentido da produção de imagens de marca de “qualidade”: captação dos “melhores” alunos, edição de brochuras e prospectos de luxo, frequentemente com apoio de empresas, criação de websites onde o interesse promocional supera o interesse educativo, invenção de slogans e cores distintivas, venda de T-shirts com o logotipo do estabelecimento, atracção da comunicação social quando há qualquer actividade na escola que queiram divulgar, distribuição de prendas no fim de ano ou nas festas escolares, realização de actividades de recepção aos pais, visitas, espectáculos, etc. Em suma, as escolas utilizam as mais diversas estratégias de marketing, apoiando-se em elementos similares aos que mobilizam as empresas. Embora com diferentes graus de intencionalidade, as escolas produzem, assim, imagens institucionais que veiculam mensagens em direcção aos pais e à opinião pública e, se bem que essas mensagens sejam, muitas vezes, consideradas estratégias de informação, elas tendem a funcionar essencialmente como estratégias promocionais.

A ideologia neoliberal veicula, portanto, mensagens aos actores educativos (pais, alunos, professores, gestores escolares) do que é mais e menos valorizado. Estes são encorajados a entrar em competição uns com os outros, mais do que a cooperar, de modo a assegurarem a sua sobrevivência institucional e profissional e a manterem uma imagem e um posicionamento estratégico no mercado. Os mercados escolares não se definem apenas, portanto, pelas políticas da “livre escolha” da escola pelos pais. Os alunos e as suas famílias desenvolvem uma arte, utilizando um conjunto de estratégias e cálculos para escolherem as escolas, as lições particulares, etc., independentemente de a “livre escolha” estar legalmente consagrada. O “mercado” das “explicações” é um exemplo deste fenómeno<sup>97</sup>. A escola, no seu interior, organiza-se em termos de “currículos alternativos”, de “gestão flexível do currículo”, “estudo acompanhado”, “área de projecto”, “formação cívica”,

---

<sup>97</sup> O Telejornal da RTP do dia 14 de Abril de 2001 chamou a atenção para o que designou por “negócio das explicações”. Questionado sobre o fenómeno, o Ministro da Educação de então, Augusto Santos Silva, respondeu que o melhor controlo é o que é feito pelos “consumidores”.

mas a chave para o “sucesso escolar” está, em grande medida, fora dela, nos “explicadores”. As desigualdades são, portanto, acentuadas por esta lógica em que para uns há “currículos alternativos” e para outros há “explicações”. Em suma, é pedido à escola que lute “contra a exclusão social”, que seja uma “escola inclusiva”, mas, em boa parte, ela própria é responsável pela exclusão escolar e social. As “explicações” funcionam como apêndices da escola sem os quais esta parece não poder já funcionar. E, paradoxalmente, os “consumidores” das “explicações” são sobretudo os “melhores” alunos, cujas famílias procuram desde cedo assegurar os “melhores” explicadores. Assim, este “mercado” tornou-se parte das lógicas de funcionamento da escola, que impõe desde logo ritmos de ensino e exigências aos alunos contando com a colaboração desse regime de ensino paralelo.

Portanto, a lógica neoliberal não põe em causa explicitamente a missão cívica das instituições escolares. Trata-se, sobretudo, como diz Yannis Papadopoulos (1995), de um processo de “aculturação sistémica”, isto é, de um processo de difusão da semântica da rentabilidade que impõe aos outros sistemas o código da economia de mercado como norma de funcionamento. As noções importadas do sector empresarial – como as de eficácia, eficiência e qualidade – tornam-se, assim, responsáveis pela introdução de uma lógica neoliberal no campo educativo, que tem vindo, nos últimos anos, a disputar este campo em conflitualidade com outras lógicas mais inspiradas nos ideais democrático e comunitário. A tensão entre estas lógicas tem sido objecto de diversas análises, tomando como referência, designadamente, o contexto das políticas de autonomia e de gestão local da escola. Como mostraremos a seguir, tais análises revelam leituras diversas e até contraditórias sobre este fenómeno.

Uma característica do discurso e das práticas neoliberais é a noção de “self” como gestor de escolhas (Robertson e Dale, 2001). Como tal, “os ‘selves’ não só escolhem consumir a partir das prateleiras das catedrais do consumo, como também as políticas sociais traduzidas nos mercados da saúde, da educação, da habitação e do trabalho são apresentadas como proporcionadoras de escolhas de estilos de vida pelos indivíduos” (id., ib.: 133). Neste sentido, os mercados educativos favorecem não a emergência da

comunidade e do seu sentido de coesão social, mas o surgimento de “clubes de consumidores semelhantes” (id., ib: 131) movidos apenas por interesses comuns.

Noutra análise, Thomas Popkewitz e Marianne Bloch (2000) argumentam que as políticas de livre escolha e de mercado livre “inscrevem-se em mudanças na forma de conduzir a governação, sobrepondo-lhe discursos democráticos sobre o envolvimento dos pais, as escolhas locais, a gestão descentralizada, bem como noções que afirmam a necessidade imperiosa de formar os cidadãos para a flexibilidade marcados por um elevado grau de incerteza” (Popkewitz e Bloch, 2000: 63). As novas formas de governação relacionam-se, assim, com um novo “senso comum” acerca da família, da comunidade e da criança. Este senso comum exprime-se através de discursos sobre as identidades locais e comunitárias, sobre o “envolvimento” e a “colaboração” local de pais e professores, advogando que os professores devem ir até à comunidade, procurar inserir-se nelas com o objectivo de “conhecer melhor” os seus alunos e as suas famílias, tornar-se alvo da sua confiança, conhecer aspectos dos “saberes locais comunitários” que possam ser recuperados e integrados pela escola. Popkewitz e Bloch consideram que este senso comum está associado a um tipo de “construtivismo” específico, que surge na segunda metade do século XX, postulando que os indivíduos se devem superar a si próprios, no sentido de se tornarem autónomos. Neste sentido, “o *self* é um sujeito que se constrói a si próprio, é uma ‘actor’ flexível, pronto a responder às novas solicitações, é o sujeito que se torna ‘emancipado’ através da reflexão, da auto-análise” (id., ib.: 53). O *self* é, pois, um sujeito empreendedor, autónomo, flexível e responsável, possuindo o “perfil” que é reivindicado pelas políticas de autonomia e gestão local da escola.

No mesmo sentido, Stephen Ball (2002) lembra que sob a aparência de liberdade que é criada pela retórica da devolução de poderes, da flexibilidade e da autonomia, emergem novas formas de controlo que penetram as subjectividades dos professores. As tecnologias políticas de reforma educativa, das quais o autor destaca o mercado, o gerencialismo e, particularmente, a “performatividade”, põem em causa a colegialidade e a autenticidade dos professores. A nova cultura da performatividade competitiva gera sentimentos

de culpa, incerteza e insegurança ontológica: “estarei a trabalhar bem?”, “estarei a trabalhar o suficiente?”, “estarei a trabalhar no sentido certo?”, “será isto que querem que eu faça?”. Como argumenta Stephen Ball, esta insegurança tende a gerar uma “fantasia encenada” para ser vista e avaliada; o espectáculo e a opacidade tendem a sobrepor-se à transparência e à autenticidade.

Entre nós, as leituras que revelam esta tensão entre diferentes lógicas, designadamente das lógicas neoliberal, cívica e comunitária, são também diversas e em alguns casos contraditórias. Na opinião de Carlos Estêvão (1999), no actual contexto fortemente marcado pelas ideias de autonomia da escola, a lógica da “comunidade” pode ser utilizada para reforçar o poder de uns e enfraquecer o de outros, para integrar uns e excluir outros. Neste sentido, como argumenta, “comunidade” e “democracia” seriam contraditórias, na medida em que a lógica da comunidade pode favorecer e legitimar desigualdades e exclusões, exactamente o que procura contrariar a lógica democrática. Este autor chama a atenção para os excessos de localismo para que aponta o novo “regime” de autonomia e gestão, colocando algumas interrogações acerca da sua possibilidade de garantir a definição do bem comum local, pois, na sua opinião, ele contém o risco de se confinarem os problemas da escola a uma questão doméstica e não pública. Uma leitura oposta é formulada por Almerindo Afonso (1999), que considera que falar de comunidade não significa falar do fim do Estado, pois as políticas educativas locais não deixam de ser políticas públicas, embora já não referenciadas exclusivamente ao Estado. Na sua opinião, esta perspectiva permite contrariar os eventuais efeitos dos localismos, designadamente, os efeitos discriminatórios para os grupos sociais que não têm lugar nem voz nos palcos dos interesses e negociações locais.

Sobre esta controvérsia, defendemos em dois trabalhos (Sarmiento e Ferreira, 1995a e 1995b) que as relações sociais do tipo comunitário geram possibilidades de interpretações e disposições de acção partilhadas, num espaço simbolicamente delimitado, e favorecem a realização de projectos de acção educativa em contextos que, desse modo, se podem constituir como “comunidades educativas”. Neste sentido, o aspecto mais específico da

construção de realidades educativas assentes em relações do tipo comunitário é a dimensão de transformação social e a possibilidade de as relações verticais e assimétricas de poder serem substituídas por formas cooperativas e solidárias de construção do processo educativo. Ora, tal perspectiva permite pensar as “comunidades educativas” como espaços emancipatórios de realização da escola democrática.

A propósito das “políticas de reforço da autonomia das escolas”, João Barroso (2000a) sustenta que é necessário passar de uma perspectiva de “modernização da gestão”, para uma perspectiva de “aprofundamento da democracia”. Embora reconheça que aquelas políticas decorrem, em grande medida, de preocupações gestionárias, visando modernizar a gestão do sistema educativo e das escolas, “aliviando a administração central das tarefas de execução, introduzindo procedimentos menos burocráticos, inspirados na moderna gestão empresarial e permitindo formas mais eficazes de controlo, através de processos de contratualização e avaliação”, considera igualmente que “o reforço da autonomia das escolas constitui uma necessidade para a revitalização da sua democracia interna” (id., ib.: 180). Como afirma, “embora nem toda a autonomia seja democrática, não há democracia sem autonomia. Só a autonomia garante o poder, os recursos e capacidade de decisão colectiva necessários ao funcionamento democrático de uma organização. Sem autonomia, a democracia não passa de uma ideologia” (id., ib.: 180).

Não obstante a diversidade de leituras e perspectivas, o que na nossa opinião tem estado mais em causa no contexto das reformas educativas dos anos 80-90 é a apropriação retórica de noções como comunidade, autonomia, participação, projecto educativo, e, até, democracia. As políticas que decorrem de uma óptica liberal têm-se legitimado com base nessas noções e em princípios como a diversificação, a flexibilidade, a abertura e a qualidade. Formuladas de uma maneira mais eufemizada e tornando-se mais dissimuladas na afirmação dos seus objectivos, estas políticas parecem confirmar o fenómeno referido por Rifai (1996), segundo o qual “as organizações pós-industriais e ‘pós-modernas’ mudaram de morfologia e... de sexo” (Rifai, 1996: 81). De acordo com este autor, “elas tornaram-se policêntricas, fragmentadas, moleculares, mais planas, mais redondas, mais lisas e ao mesmo tempo mais

exigentes e ameaçadoras/angustiantes ao nível inconsciente, evocando deste modo mais a relação com a mãe do que com o pai” (id., ib.: 81). Resultam, assim, formas compósitas de exercício do poder, nas quais a questão da liberdade e do constrangimento, da dependência e da autonomia, adquirem maior complexidade. As próprias estruturas tecnocráticas tendem a apoiar-se em várias lógicas, misturando nos seus discursos normativo-instrumentais uma retórica de racionalização e uma retórica cooperativa-participativa-construtivista.

Como sustenta Carlos Estêvão (1999), as políticas educativas, no contexto da autonomia da escola, inserem-se num “movimento mais amplo de uma certa eufemização das relações sociais, de atenuação das relações conflituais, de normalização social que reduz a autonomia a uma fórmula de conformidade” (Estêvão, 1999: 148). Trata-se, como diz, de um movimento de reforço do controlo social sobre os actores da *nova geração* (mais empreendedores, mais cortesões, mais responsáveis...) entendidos como os *bons actores autónomos*” (id., id.: 148). Neste sentido, as políticas da autonomia constituem-se como uma forma mais refinada e subtil de obter a adesão dos actores locais para a resolução dos problemas que o Estado não é capaz de resolver. Em resultado deste fenómeno, os constrangimentos, as dificuldades, os problemas tendem a deixar de ser explicados pela acção e ineficácia do Estado e do seu aparelho administrativo e a serem explicados pela incapacidade dos actores locais.

É, portanto, um novo tipo de retórica mais apelativa e sedutora, formulada em nome da qualidade e da excelência que tem fundamentado, nas duas últimas décadas, o elogio e o apego aos princípios neoliberais. Mas tal não significa que a emergência da lógica neoliberal tenha anulado a intervenção do Estado. Pelo contrário, obrigou-o a reformular as suas lógicas de intervenção. De acordo com Robertson e Dale, agora “o Estado neo-liberal procura governar à distância e através de redes de comunidades locais, todas elas construídas pelo estado. O poder do estado está assim presente, mas encontra-se difundido na comunidade local e no ‘self’” (2001: 137). O que acontece, portanto, é que o Estado, vendo a sua autoridade tradicional posta em causa, tem encontrado outras modalidades de intervenção em termos de políticas públicas, tendo em vista recuperar a legitimidade e confiança perdidas.

De um modo eufemístico, o Estado agora não impõe; sugere, recomenda, propõe. Mas isso não significa que a intervenção estatal se tenha tornado menos constrangedora para os contextos e actores locais. Com as políticas de descentralização, autonomia e gestão local da escola, o Estado e a Administração passaram a dispor de mais “tempo livre” para invadirem as escolas com as suas “propostas” de inovação, criando, nos contextos da acção local, uma “azáfama de mudança”. Este fenómeno tem-se verificado, por exemplo, no contexto dos “agrupamentos de escolas” e da “reorganização curricular”, que tem colocado os professores num “alvoroço projectocrático”, a elaborar “projectos” de agrupamento, “projectos” de escola, “projectos” curriculares de escola, “projectos” curriculares de turma, entre outros.

Em grande medida, portanto, o que a retórica neoliberal faz é ocultar os constrangimentos e colocar o ónus da ineficácia, da ineficiência e do insucesso das políticas educativas nas mãos dos professores, dos pais, das autarquias, dos trabalhadores sociais e de outros actores locais envolvidos em projectos e experiências no terreno. Deste modo, sob a retórica da devolução de poderes ao “local”, o que o Estado e a Administração fazem é aumentar a quantidade de tarefas administrativas dos órgãos de gestão das escolas e dos professores em geral. A questão da “devolução de poderes” ao local e às escolas é, portanto, complexa, pois não se trata apenas de uma questão administrativa. Trata-se de uma questão eminentemente política e ideológica e, como tal, é necessário compreendê-la nessas dimensões.

Num trabalho sobre os discursos e as ideologias educativas, em Portugal, no período pós-25 de Abril de 1974, José Alberto Correia (2000) define quatro ideais-tipo: a ideologia democratizante, a ideologia democrática, a ideologia da modernização e a ideologia da inclusão. A “ideologia democratizante”, coincidente com a Revolução de Abril, define a educação como uma problemática política no sentido da sua contribuição para a democratização social. A “ideologia democrática”, associada ao período da “normalização”, também se vincula à problemática da construção e consolidação da democracia, mas enfatiza sobretudo os seus aspectos formais regulamentadores. A “ideologia da modernização” assinala, na década de 80, uma revolução semântica que se traduz pela diluição da intervenção do Estado,

pela ênfase na utilidade económica e instrumental, pela importância simbólica do “privado”, pela subordinação da educação aos “clientes” e ao ideal da eficácia e da “livre escolha”. Gera-se, assim, nesta década, um discurso que tende a pedagogizar a empresa e a empresarializar o campo da pedagogia e o binómio educação-modernização ocupa o lugar do binómio educação-democracia. Na década de 90, as referências à ideologia da modernização mantêm-se, mas surge um novo discurso associado à nova questão social e, em particular, à exclusão social, configurando uma nova ideologia: a “ideologia da inclusão”. A semântica da utilidade económica, característica dos anos 80, não parece ter sido arredada, articulando-se, nos anos 90, com uma semântica da utilidade social. Tal como no período anterior, é exaltado o princípio da flexibilidade organizacional, mas passa a ser atribuída maior importância à flexibilização curricular. A ênfase é posta nas dimensões gestionárias, principalmente na “engenharia curricular”, em detrimento das dimensões políticas.

Embora haja diferenças entre os anos 80 e os anos 90, há um pano de fundo que se afirma ao longo de todo o período, em torno de uma ideologia da modernização, inspirada no campo económico e empresarial, a qual constitui o cenário das reformas educativas contemporâneas. Como sustenta António Teodoro, no caso da Reforma Educativa iniciada no nosso país em 1986, ela surge mais como uma forma de legitimação da “Prioridade Educativa”, mas no sentido da modernização da economia (Teodoro, 1995). Diz este autor que, “através da *reforma educativa*, o sistema educativo é apresentado como estando a responder ao *desafio* da integração na CE e da construção do mercado único, dando o seu contributo à modernização da economia portuguesa através da elevação da qualificação dos recursos humanos” (id., ib.: 67). Com efeito, vários factores, como a globalização da economia e os seus efeitos sociais, políticos e culturais; a construção da União Europeia e a preocupação dos países membros com o cumprimento dos critérios de convergência, com a adesão à moeda única e com o acompanhamento do “pelotão da frente”, colocaram a competitividade, a eficácia e o rigor económico no centro das preocupações dos governos. Os diversos países passaram a assumir como objectivo prioritário a competitividade económica e esta

prioridade contaminou todos os sectores sociais. Os constantes apelos, feitos pelos próprios políticos da educação, baseados nas novas “necessidades” económicas, passaram a exprimir uma subordinação da política educativa às preocupações das políticas industrial e económica e o conseqüente abandono das preocupações democratizantes que dominaram na década de 1970-80 (Stoer, Stoleroff e Correia, 1990).

A partir dos anos 80, o discurso político deixou, portanto, de procurar a sua legitimidade nas referências à democracia, ao combate às desigualdades sociais, ou ao aprofundamento da democracia, passando a adoptar uma “linguagem” onde as referências à modernização, ao reforço das ligações entre a escola e o trabalho e ao desenvolvimento tecnológico passaram a desempenhar um papel mais central (Correia, 1996a). Se até ao início da década de 80 a lógica cívica era dominante – ao Estado centralizado cabia assegurar a igualdade de oportunidades – a partir dos anos 80, o Estado passa a sustentar que é necessário conciliar a igualdade de oportunidades no acesso à escola com as exigências do processo de modernização da economia, resultando desta conciliação uma nova lógica: o acordo cívico-industrial (Gomes, 1999). Ao longo deste período, ganha, pois, terreno a ideia de que a democratização se joga na integração da escola num mercado educativo local, funcionando este mercado como condição da modernização e eficácia do sistema educativo.

Esta ideologia da modernização revela uma ânsia de tornar o sistema educativo e as escolas tão “eficazes”, “produtivas” e “competitivas” como o sistema económico e as empresas. À luz de uma “racionalidade produtiva” (Júnior, 1995), o discurso e as políticas de modernização tendem, por um lado, a desvalorizar, na prática, a cidadania e a actividade democrática e comunitária das escolas, consideradas “lentas” e incompatíveis com a “urgência” de mudança dos novos tempos e, por outro, a estimular as práticas ditas mais “eficazes” e de “qualidade”. Este discurso é legitimado por uma “ideologia do pragmatismo” (Correia, 1994), que procura obter dos actores locais uma adesão acrítica e irreflectida às suas propostas. Trata-se de um pragmatismo legitimador de políticas públicas formuladas em nome da urgência da modernização, e em nome da eficácia, da eficiência e da competitividade,

procurando convencer que reside nesse pragmatismo a solução para os problemas educativos.

As reformas educativas dos anos 80-90 caracterizam-se, portanto, por esta subordinação à ideologia da modernização, consubstanciada na introdução de elementos epistemológicos estranhos à esfera educacional oriundos dos mundos da produção, da economia, do mercado. A lógica neoliberal instala-se, assim, a partir da década de 80, nos diversos sectores sociais, e é revelada, essencialmente, pelos discursos fortemente influenciados pela linguagem da competitividade e da qualidade, “irmã gémea da produtividade” (Júnior, 1995). A lógica neoliberal procura, deste modo, ocultar as suas dimensões ideológicas através da exaltação da “qualidade” e do apelo retórico a temas como a cidadania e a qualidade de vida (id., ib.: 16).

Os temas da qualidade e da flexibilidade, embora vindos já da década anterior, foram reforçados nos anos 90. O Livro Branco da Comissão Europeia sobre a Educação e Formação ao Longo da Vida (1995)<sup>98</sup> define a “flexibilidade” como a “questão central” (p. 27). Organizações diversas, como a UNESCO, a UNICEF, o Banco Mundial e a OCDE, têm vindo a colocar a questão da qualidade em educação na agenda política dos vários países. Diversos eventos, iniciativas e publicações, nomeadamente, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Março de 1990 em Jomtien; o Encontro Mundial de Cúpula Pela Criança, realizado em Setembro do mesmo ano em Nova Iorque; a XXVII Conferência-Geral da UNESCO, realizada em Outubro e Novembro em Paris; a Conferência de Nova Delhi: a Educação Para Todos, em Dezembro de 1993; o Relatório da UNESCO: Educação. Um Tesouro a Descobrir (Delors, Coord., 1996), entre outros, são exemplos da difusão do tema da “qualidade” em educação, ao longo dos anos 90. Este período constitui-se, assim, como diz Derouet (1999) como uma “paisagem desfocada” (p. 40), pois para além da muito genérica noção de “qualidade”, as políticas educativas contemporâneas têm revelado uma grande dificuldade em formular outras palavras de ordem.

---

<sup>98</sup> O Livro Branco é elaborado e apresentado no âmbito da decisão do Parlamento e do Conselho Europeu proclamarem o ano de 1996 como “Ano Europeu da Educação e da Formação ao Longo da Vida”.

A noção de qualidade, como as de eficácia e eficiência, é proveniente do universo económico e empresarial e inspira-se numa racionalidade produtiva. Esta racionalidade tem-se propagado através de retóricas apelativas, estando sobretudo empenhada na mobilização e responsabilização dos trabalhadores, não no sentido da cidadania participativa, mas no sentido da “participação-colaboração” ou da “participação-coesão” (Lima, 1994b). Deste modo, a instrumentalidade já não é obtida através da autoridade e da coerção, mas através de outras formas mais subtis de manipulação, com apelos ao domínio afectivo e emocional. A designada “inteligência emocional”, muito propagada nos últimos anos, passou a ser mobilizada como um dos mais importantes recursos produtivos. Os meios utilizados para envolver os trabalhadores são aparentemente menos coercivos, mas mais apelativos, fazendo com que o aumento da produtividade resulte não de uma exigência explícita dos chefes, mas da adesão a linguagens mobilizadoras de diversos tipos, invocando ora a colaboração, ora a competição. No primeiro caso, a adesão é procurada através da utilização de uma “linguagem doce”, que convoca as noções de flexibilidade, autonomia, eficácia e excelência; no segundo caso, a adesão é fomentada através de uma “linguagem bélica”, inspirada em conceitos de concorrência, competitividade, agressividade, conquista de mercado e eliminação dos concorrentes. Em ambos os casos, porém, as preocupações com a modernização do sistema educativo superam as preocupações com a participação democrática e com o exercício da cidadania, quiçá por estes serem considerados “lentos” e incompatíveis com a “urgência” da “modernização”.

## **2. A persistência da lógica de reforma, no contexto das políticas de autonomia e gestão da escola**

Como vimos no estudo empírico realizado em Paredes de Coura, as dinâmicas de “reordenamento da rede escolar” e, mais especificamente, a decisão final da autarquia de concentrar todos os alunos do concelho numa única escola localizada na Vila, revelam uma clara influência da ideologia da modernização que se propagou através de um espírito gestor ao longo das décadas de 80 e 90. Embora se tenha tratado de uma iniciativa local, aquelas

dinâmicas foram profundamente influenciadas por uma agenda exógena das reformas educativas, na qual as políticas de autonomia e gestão da escola assumiram um lugar central, tendo em conta que estas nunca deixaram de ter subjacente uma preocupação com o reordenamento da rede escolar. No caso do OUSAM, pelo contrário, os anos 80 caracterizaram-se pela afirmação de uma dinâmica instituinte, que se afirmou em oposição a uma lógica de reforma e a uma visão escolocêntrica da educação e do desenvolvimento local. Embora se tenham começado a manifestar também influências da agenda das reformas educativas no campo da educação de infância, sobretudo nos anos 90, através de um discurso orientado para a racionalização e para a acentuação da vertente escolar, do que é exemplo a própria mudança das designações – educação pré-escolar, ensino pré-escolar, etc. –, concluímos que o OUSAM mantém ainda hoje muitas das suas características originais.

Nesta secção, tomaremos para análise o contexto das reformas educativas iniciadas no nosso país em meados da década de 80, com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)<sup>99</sup> e a criação da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE)<sup>100</sup>. Neste contexto, há que salientar, entre muitas outras transformações que ocorreram no nosso país, a própria mudança ao nível da governação, a qual foi assumida por diferentes partidos: primeiro pelo Partido Social-Democrata, no período de 1985-1995, depois pelo Partido Socialista, até 2002, e depois, novamente, pelo Partido Social-Democrata em coligação com o CDS/Partido Popular. A análise que faremos a seguir não está prisioneira das conjunturas internas, pois há factores mais gerais que explicam as mudanças que têm ocorrido a partir dos anos 80, mas reconhece-se a sua importância, sobretudo quando está em causa o estudo de políticas sociais públicas e de dinâmicas socioeducativas locais. Convém dizer, no entanto, que quando nos referimos, de um modo geral, às reformas educativas dos anos 80-90, o contexto que mais especificamente se toma como referência é o que corresponde, no caso do nosso país, ao período de governação do Partido Social-Democrata (1985-

---

<sup>99</sup> Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro.

<sup>100</sup> A Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) foi criada através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 8/86 e tomou posse a 18 de Março do mesmo ano.

1995) e ao período seguinte de governação do Partido Socialista, que durou até 2002.

Sem se pretender, com esta delimitação, estudar a vida política e partidária das duas últimas décadas, temos consciência de que estamos perante duas conjunturas distintas que, não obstante o enquadramento internacional mais amplo, designadamente, da União Europeia e das contingências que daí decorrem, revelam especificidades em termos de prioridades políticas, estilos e metodologias de governação. A estas especificidades prestaremos maior atenção no capítulo seguinte. Por enquanto, chamaremos sobretudo a atenção para a persistência de uma lógica de reforma, que tem gerado nos últimos anos uma “azáfama de mudança”, visível, por exemplo, no contexto das políticas de “autonomia e gestão da escola”, dos “agrupamentos de escolas” e da “reorganização curricular do ensino básico”.

Embora a análise tenha em conta, essencialmente, a persistência de uma lógica de reforma, utilizaremos no plural a expressão “reformas educativas” porque, na realidade, já ocorreram várias reformas ao longo deste período das duas últimas décadas. Conquanto os intérpretes políticos mais recentes, no período de governação do Partido Socialista, tenham procurado desvincular-se da própria noção de “reforma”, afirmando-se adeptos de metodologias “gradualistas”, argumentaremos que a lógica de reforma se tem mantido inalterável no plano prático. Por exemplo, recentemente as mudanças curriculares no ensino básico foram apresentadas em termos de “revisão” ou de “reorganização”, mas as metodologias e os objectivos perseguidos não diferiram muito da designada “reforma curricular” do início dos anos 90. Quanto às políticas de autonomia e gestão da escola, embora inicialmente fosse pretendido seguir uma metodologia de outro tipo, com base numa perspectiva de “diploma-quadro” e apontado para uma lógica de “territorialização das políticas educativas” e para um entendimento da “autonomia das escolas como um processo de construção social” (Barroso, 1997), na prática veio a verificar-se uma inflexão normativista e a persistência de uma lógica de reforma de pendor burocrático e centralista, da qual tem sido exemplo o processo de constituição, organização e funcionamento dos agrupamentos de escolas.

Se bem que as reformas educativas tenham assumido ao longo dos tempos características distintas, em função das conjunturas históricas, ideológicas, políticas e económicas, há um elemento comum que decorre do facto de serem conduzidas pelos poderes centrais e de aspirarem a uma difusão alargada e uniforme correspondente ao todo nacional. Os anos 60/70, por exemplo, foram palco de grandes reformas, desencadeadas à escala dos sistemas educativos nacionais, procurando responder à crise emergente da instituição escolar. Neste período, as políticas educativas assentavam no princípio da igualdade como sinónimo do mesmo tratamento para todos. A criação da “escola única” (o Collège, em França, em 1963); da “comprehensive school”, em 1965, na Inglaterra e nos países escandinavos (estabelecimentos e classes heterogéneas, “mixed ability”) e, mais tarde, a criação, em Portugal, do Ensino Unificado, a seguir ao 25 de Abril de 1974, são disso exemplo. As críticas a esta concepção de igualdade, considerada sinónimo de uniformidade, tal como as críticas mais amplas dirigidas ao Estado centralista e burocrático, surgiram apontando a descentralização, a autonomia, a diferenciação e a flexibilidade como soluções.

A partir dos anos 80 assiste-se, portanto, a uma nova vaga de reformas, mas desta vez pondo a ênfase no próprio estabelecimento de ensino e nos mecanismos de gestão local da escola, fazendo apelo à abertura da escola à comunidade, à adaptação da escola aos contextos locais, à elaboração de projectos educativos pelas próprias escolas. É neste período que se difunde a ideia de que à escola, enquanto estabelecimento local de ensino, cabe um papel “central” em termos da mudança educativa e de que ao Estado cabe um papel regulador, no quadro de políticas de “territorialização” (Charlot, 1994). Mas, como o que está em causa não é tanto uma crise da escola, mas sobretudo uma crise de legitimidade do Estado trata-se, em grande medida, do surgimento de “Estados locais de emergência” (Robertson e Dale, 2001: 133), tendo em vista a gestão de problemas de legitimação e controlo em educação.

As duas vagas reformadoras – dos anos 60/70 e dos anos 80/90 –, embora tenham aspectos em comum, revelam características diferentes. Num primeiro momento, face à crise dos sistemas educativos, o “Estado educador” começa por utilizar instrumentos de macro-planificação. Reconhecendo o

fracasso deste tipo de mudança em grande escala, o Estado, num segundo momento – um Estado dito, agora, regulador – prepara a sua própria retirada, através da valorização de mecanismos de micro-regulação, com apelos ao envolvimento e à responsabilização da sociedade civil na procura de soluções para os problemas cada vez mais complexos e difíceis de resolver. Difunde-se, assim, a ideia de que se passou de um tipo de reforma macro-sistémica para um tipo de reforma centrada na escola-estabelecimento de ensino e de que este se tornou na unidade básica da inovação e da mudança educativas. Todavia, o próprio slogan adoptado pelo Ministério da Educação, em 1992 – “em cada escola fazer a reforma” –, embora seja elucidativo quanto a esta nova centralidade da “escola” nas políticas educativas, é também revelador da persistência de uma lógica de “reforma” na produção das mesmas.

Enquanto expressão desta nova vaga reformadora, as noções de descentralização, autonomia, participação, projecto educativo de escola, área-escola, gestão centrada na escola, formação centrada na escola, integração comunitária da escola, impregnaram a linguagem educacional, incluindo a própria retórica dos textos legislativos, sobretudo dos seus preâmbulos. A própria expressão “políticas educativas”, que antes era apenas utilizada por referência ao Estado central, passou a ser utilizada por referência aos contextos da acção local, sendo exemplo o uso de expressões como “políticas educativas locais” e “projecto educativo local”, as quais procuram transmitir a ideia de que o “local” deixou de ser encarado apenas como uma instância de execução das políticas centrais.

Ao longo do último quartel do século XX, o campo educativo foi fértil na produção de uma retórica em torno destas noções, que povoam actualmente os discursos dos diversos actores educativos. A própria noção de “escola-comunidade educativa”, embora se tenha entretanto pluralizado (Sarmiento e Ferreira, 1995a e 1995b), inscreveu-se na linguagem da “reforma educativa” iniciada nos anos 80, num registo essencialmente jurídico-administrativo, sobretudo em torno do debate sobre a mudança do modelo de gestão das escolas (Formosinho, Fernandes e Lima, 1988; Formosinho, 1989). Não partimos do pressuposto de que esta e as outras noções referidas tenham transformado substancialmente o campo e as práticas escolares, mas é hoje

claro que os próprios discursos dos investigadores, dos professores, das organizações sindicais, das instituições de formação e dos órgãos do poder político e administrativo as utilizam exuberantemente, em sentidos e perspectivas diversas, é certo, mas contribuindo todos para alimentar um senso comum educacional e uma espécie de consenso em torno da agenda das reformas educativas contemporâneas.

Algumas das noções difundidas no âmbito das reformas educativas dos anos 80-90 não surgem, porém, como novidades. Antes ainda da revolução do 25 de Abril de 74, a Lei n.º 5/73, de 25 de Julho, que ficou conhecida por Reforma de Veiga Simão, assumia o objectivo de “democratizar o ensino”, utilizando palavras como “democracia”, “liberdade” e “participação”. No entanto, o contexto político de então não era congruente com esta retórica, pois a ideologia e a organização política não democráticas inviabilizavam qualquer concretização das mesmas. Para além disso, a concepção de “igualdade de oportunidades” que era defendida era uma concepção meritocrática e não democrática do ensino. Esta reforma não chegou, todavia, a ser posta em prática, pois foi ultrapassada com a Revolução do 25 de Abril. Já em período de regime democrático, é possível assinalar diferentes fases, que consubstanciam diversas concepções acerca das noções de descentralização, participação e autonomia, que caracterizam, de alguma maneira, as mudanças da administração escolar em Portugal no último quarto de século.

Numa análise deste período, Licínio Lima (2000) define quatro fases reveladoras dessas diferentes concepções. A primeira e a segunda ocorrem no âmbito das dinâmicas da revolução, a terceira no período da “reforma educativa” levada a cabo na década de governação social-democrata (1985-1995), e a quarta no período de governação socialista que o autor designa de “pós-reformista”. A primeira fase decorreu entre 1974 e 1975 e traduziu-se pela “revolução democrática” e pelo “ensaio autogestionário nas escolas”. Licínio Lima argumenta que este ensaio autogestionário não foi conduzido por iniciativa dos governos provisórios ou da administração central, nem consequência de um projecto de descentralização política ou de devolução de poderes; pelo contrário, “as periferias escolares (auto)organizavam-se, exerciam a autonomia não concedida, mas antes reclamada e ensaiada na

prática, contrariando a legislação ainda em vigor, produzindo novas regras, procurando novos ordenamentos” (Lima, 2000: 48). A segunda fase, compreendida entre 1976 e 1986, corresponde à “institucionalização da gestão democrática” e à “reconstrução do paradigma da centralização, garantindo o retorno do poder ao centro” (id., ib.: 51). Trata-se de uma “fase de *normalização* e de reconquista do controlo da Educação por parte do Estado” (id., ib.), através da qual o Estado e a administração central procuram estancar o movimento autogestionário e recuperar e reconstruir o aparelho burocrático para reassumir funções de controlo centralizado.

Em 1986, a criação de uma Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) e a publicação de uma Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) assinalam o início da terceira fase – a fase da “reforma educativa” – que se prolonga até 1995. A “reforma educativa” pretendia essencialmente “articular a democratização da educação e a modernização da educação e das escolas, especialmente tendo em vista os desafios decorrentes da adesão de Portugal à (actualmente designada) União Europeia” (id. ib.: 54). Cerca de dois meses após ter tomado posse, a CRSE apresentou um Projecto Global de Actividades (CRSE, 1986) e, posteriormente, uma Proposta Global de Reforma (CRSE, 1988). No Projecto Global de Actividades, a Comissão refere diversos “obstáculos” á “modernização da sociedade portuguesa”, designadamente, o “centralismo da administração” e a “mentalidade burocrática” (CRSE, 1986: 21). Quer neste “Projecto Global de Actividades”, quer na “Proposta Global de Reforma” são apresentadas diversas propostas, entre as quais as relativas à administração do sistema educativo e das escolas, dando amplo destaque aos princípios da descentralização, da participação, da autonomia e da integração comunitária da escola.

A Lei de Bases do Sistema Educativo realça amplamente a necessidade da descentralização e da desconcentração, da participação e da integração comunitária da escola (Cf. artigos 3º, 43º e 45º). Como “princípios organizativos” refere a necessidade de “descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas, de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão

eficientes” (art.º 3º). No capítulo dedicado à “administração do sistema educativo”, volta a referir que o “funcionamento dos estabelecimentos de educação e ensino, nos diferentes níveis, orienta-se por uma perspectiva de integração comunitária” (art.º 45º).

O tema da administração da educação merece particular atenção pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo, tendo sido realizado um estudo específico sobre a “organização e administração das escolas do ensino básico e secundário (Formosinho, Fernandes e Lima, 1988). O diagnóstico elaborado por este Grupo de Trabalho salienta, entre outros aspectos, o carácter fortemente centralizado da administração da educação escolar em Portugal; a incompatibilidade dessa centralização, geradora de imobilismo e de conformação burocrática, com a participação efectiva e a renovação pedagógica; a inexistência de estruturas na direcção das escolas em que participem elementos fundamentais da comunidade escolar, designadamente os encarregados de educação, os agentes locais, etc.; o alheamento da escola do meio em que se insere. Os princípios e as propostas defendidas ancoram-se sobremaneira nas noções de descentralização, participação, autonomia, projecto educativo de escola e comunidade educativa. As propostas são enquadradas por um longo texto definidor dos princípios da “participação”, da “autonomia” e da “interacção institucionalizada da escola com a comunidade” e, na parte respeitante à proposta de ordenamento jurídico, refere-se, logo nos primeiros artigos, à “comunidade educativa associada a uma escola”, à “escola no sistema educativo descentralizado”, ao “projecto educativo da escola”, à “participação dos membros da comunidade educativa na direcção” da escola.

A partir do final dos anos 80, o governo desenvolve um intenso processo de produção legislativa, designando-o, numa das suas brochuras de divulgação, como “a reforma educativa em marcha”. Neste período de regulamentação, salienta-se a publicação, em 1989, do Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro. Este normativo define a autonomia da escola como “a capacidade de elaboração e realização de um projecto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo”. No preâmbulo deste diploma legal pode ainda ler-se: “a autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projecto educativo próprio,

constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e da adequação a características e recursos da comunidade em que se insere”. Este “regime jurídico da autonomia da escola”, na realidade incongruente com o quadro de uma administração fortemente centralizada que ainda se mantinha na altura e se tem vindo a manter até hoje, é formulado mais com um carácter de “sugestões de actividades” do que com um carácter de devolução de poderes às escolas.

Em 1991, é publicado o então designado “novo modelo de gestão” das escolas – o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio. Entre outros princípios, declara, no seu preâmbulo, que “o diploma concretiza os princípios da representatividade, democraticidade e integração comunitária”. E continua, argumentando que “o modelo agora instituído pretende assegurar à escola as condições que possibilitem a sua integração no meio em que se insere”, exigindo, como tal “o apoio e a participação alargada da comunidade na vida da escola”. Afirma ainda que o diploma “garante, simultaneamente, a prossecução de objectivos educativos nacionais e a afirmação da diversidade através do exercício da autonomia local e a formulação de projectos educativos próprios”. Tendo sido posto em prática em regime experimental, este “novo modelo de gestão” foi avaliado pelo Conselho de Acompanhamento e Avaliação, que apresentou um relatório preliminar em 1995 e um relatório final em 1996 (Conselho de Acompanhamento e Avaliação, 1995, 1996), nos quais chama a atenção para o insuficiente grau de autonomia concedido à escola, para a desmotivação dos professores e de outros actores educativos e para a conservação do centralismo da administração educativa. Como recomendações, apela para a necessidade de se proceder a um processo de descentralização da administração, através de uma efectiva transferência de poderes para as escolas, de modo a dar tradução plena ao princípio da autonomia. Em suma, as conclusões e recomendações apresentadas pelo Conselho de Acompanhamento e Avaliação vieram legitimar a não generalização do então designado “novo modelo de gestão”.

Na altura em que estes relatórios foram divulgados estava a iniciar-se o período de governação do Partido Socialista, ao qual corresponde, segundo

Licínio Lima (2000), uma quarta fase: a fase das “decisões políticas pós-reformistas”. Com efeito, em 1996, no “Pacto Educativo para o Futuro”, o Ministro da Educação, Marçal Grilo, enfatiza a ideia de que a noção de “reforma” chegara ao fim: “a escola é, hoje, uma realidade multiforme, admitindo várias soluções organizativas” (Ministério da Educação, 1996). Em diversas intervenções públicas<sup>101</sup>, o Ministro afirma: “eu não acredito em reformas globais”; “o tempo das reformas globais e instantâneas pertence ao passado”; “acabou o tempo das ‘reformas de sistema’; “não podemos confundir as mudanças fundamentais que queremos com uma ideia estática de ‘reforma estrutural’, assente num conceito de receitas e golpes de mágica de que claramente nos queremos demarcar”.

O discurso da “centralidade” da escola que fora esboçado no período anterior foi retomado, portanto, pelo novo Ministro da Educação, mas este deixa de adoptar, e opõe-se, até, à noção de reforma: “à tentação da reforma estrutural devemos contrapor a ideia de desenvolvimento sustentado do sistema centrado na escola”; “a lógica antiga das reformas, concebidas e consideradas como finalidade em si, tem de ceder lugar a uma ideia diferente, baseada na comunicação e na abertura”; “ao sistema abstracto contrapomos uma sociedade de pessoas concretas”. Em termos de metodologia da acção governativa, Marçal Grilo defende que “a sociedade não se muda por decreto”, que “as escolas não se mudam por decreto”, contrapondo, assim, à ideia de reforma uma outra metodologia – o “gradualismo”. Sobre esta metodologia, Marçal Grilo explica que durante muito tempo “vivemos a ilusão de que as mudanças globais e de sistema eram as mais adequadas. Houve, porém, demasiada incerteza, instabilidade e insegurança em resultado da aplicação desse modelo. É chegado o tempo de privilegiar o gradualismo, a estabilização das instituições e de partilhar responsabilidades”. No referido “Pacto Educativo”, entre outros “objectivos estratégicos” e “compromissos” de acção,

---

<sup>101</sup> Estas intervenções públicas do Ministro da Educação Marçal Grilo ocorreram no período compreendido entre 1996 e 1999 e estão publicadas pelo Ministério da Educação (Cf. Grilo, Marçal (1999). *Intervenções*. Lisboa: Ministério da Educação). Estes textos reúnem um conjunto de 68 intervenções, designadamente, 19 entrevistas a órgãos de comunicação social, 17 intervenções em conferências ou outro tipo de encontros, 14 intervenções na Assembleia da República e 10 em sessões realizadas em instituições de ensino superior. As restantes intervenções tiveram lugar em escolas básicas ou secundárias (3), artigos em jornais (2), carta a professores (1) e outras (2).

propõe-se “descentralizar as políticas educativas” e “fazer da Escola o centro privilegiado das políticas educativas”. Este tema – “Fazer da escola o centro privilegiado das políticas educativas” – torna-se, aliás, um dos mais recorrentes nas suas intervenções públicas, afirmando que a “a escola é mais importante do que o ‘sistema educativo’” e que “a dimensão local da educação, a descentralização, a autonomia e a responsabilidade têm de entrar na ordem do dia” (Grilo, 1999).

Quando o Governo Socialista iniciou, em 1996, o processo que viria a dar lugar à publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98 sobre “autonomia e gestão das escolas”, já dispunha das conclusões e recomendações expendidas pelo referido Conselho de Acompanhamento e Avaliação sobre a experiência do “novo modelo de gestão” (Decreto-Lei n.º 172/91), bem como das propostas da Comissão de Reforma do Sistema Educativo formuladas na década anterior mas que ainda não tinham sido postas em prática. Todavia, o Governo decidiu encomendar um novo estudo a João Barroso, da Universidade de Lisboa, estudo esse que deveria, entre outros aspectos, de acordo com o Despacho n.º 130/ME/96, “propor um programa de execução para o reforço da autonomia das escolas”. Veremos a seguir, no entanto, que, contrariamente ao proclamado fim das reformas de carácter global, tem início uma nova etapa que conduz à publicação e aplicação generalizada do Decreto-Lei n.º 115-A/98, conhecido pelo “decreto da autonomia”, mantendo-se, na prática, uma lógica de reforma.

No estudo elaborado por João Barroso, que é divulgado em 1997, o autor postula uma perspectiva de “diploma-quadro” e defende um processo de “territorialização das políticas educativas”, bem como o “reforço da autonomia das escolas gradual e contratualizado”. Sugere ainda que o reforço da autonomia das escolas se processe em duas fases e apresenta a proposta de “celebração de contratos de autonomia” (Barroso, 1997). Em simultâneo com este processo, o Departamento da Educação Básica (DEB) do Ministério da Educação criou, no ano lectivo de 1996/97, um grupo de trabalho<sup>102</sup> constituído

---

<sup>102</sup> O grupo intitulava-se Projecto Experimental para a Educação Pré-Escolar, 1º ciclo e EBM (Ensino Básico Mediatizado) e era internamente designado por “task force”. A informação que aqui se apresenta releva da nossa condição de observador participante.

por três equipas/projectos, de Braga, Coimbra e Setúbal, coordenados, respectivamente, por João Formosinho, Lucília Salgado e Jorge Pinto, e ainda, a título individual, por Manuel Rangel, do Porto, e Sérgio Niza, de Lisboa. Este grupo tinha como principais objectivos identificar e reflectir sobre os problemas dos primeiros níveis de educação (o 1º ciclo e a educação pré-escolar) e formular propostas de política educativa congruentes com os mesmos. No seio deste grupo de trabalho foi consensual a ideia de que as mudanças do 1º ciclo deveriam ser articuladas com a educação pré-escolar e o Ensino Básico Mediatizado (EBM), atendendo a algumas características organizacionais e pedagógicas que estes níveis têm em comum, designadamente, a “monodocência”.

Dentro deste grupo de trabalho, a equipa/Projecto de Braga – Projecto “Educação Primeira” – propôs a criação de Centros de Educação Básica Inicial (CEBI), definidas como unidades territoriais de gestão e coordenação, articulando a educação pré-escolar, o 1º ciclo do ensino básico, o Ensino Básico Mediatizado e ainda outros serviços e modalidades de intervenção sócio-educativa. A criação destes CEBI alicerçava-se na ideia de criação de estruturas territoriais de gestão e coordenação de recursos humanos e materiais, na perspectiva de uma actuação integrada ao nível local, com valências sociais e educativas. Entre estas valências, incluíam-se os complementos de horários, as actividades de complemento curricular, as actividades de ocupação dos tempos livres, os serviços de cantinas e de transportes escolares, o ensino recorrente de adultos, a animação comunitária, entre outras. O CEBI correspondia, portanto, a uma ideia de escola como unidade territorial e centro de recursos e, como tal, uma unidade de coordenação de instituições e serviços existentes nos meios locais, tais como as autarquias, as escolas e os jardins de infância, as escolas profissionais, as instituições de ensino superior, os centros de saúde, as associações culturais e desportivas, os serviços de segurança, os órgãos de comunicação social, e outros. Considerando a mobilidade docente um dos principais problemas destes níveis educativos, devido à instabilidade gerada na vida das escolas, dos professores e educadores, bem como na aprendizagem das crianças e na relação com as famílias e as comunidades, a proposta do Projecto “Educação

Primeira” defendia igualmente que um Centro de Educação Básica Inicial deveria possuir um corpo estável de docentes, de modo a garantir a continuidade e a estabilidade destes nos projectos das escolas e nas relações e interações educativas (Formosinho, Ferreira e Ferreira, 1998).

As propostas produzidas no âmbito do DEB por este grupo de trabalho originaram, em termos de produção legislativa, a publicação do Despacho Normativo n.º 27/97, de 2 de Junho, na sequência do qual foram criados os primeiros “agrupamentos de escolas”. Este despacho criou a possibilidade legal de constituição de agrupamentos de escolas em diversas modalidades, mas a dinâmica social rapidamente as categorizou em dois tipos – “agrupamentos horizontais” e “agrupamentos verticais” – os primeiros correspondendo ao agrupamento de estabelecimentos do 1º ciclo do ensino básico e da educação pré-escolar e os segundos ao agrupamento de estabelecimentos destes níveis com estabelecimentos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico. Apesar da retórica contida no normativo, que postulava a “livre iniciativa das escolas”, imediatamente se constatou que a Administração, nomeadamente, os CAE’s (Centros de Área Educativa) e as DRE’s (Direcções Regionais de Educação) não apenas quis influenciar a criação de agrupamentos de escolas na modalidade de “agrupamentos verticais”, argumentando que esta modalidade apresentava diversas vantagens em relação à outra, como também pressionou para que isso acontecesse, utilizando o poder que lhe era conferido de homologação dos mesmos.

Após o processo desencadeado entre 1996 e 1998, é publicado o “regime de autonomia e gestão” das escolas, através do Decreto-Lei n.º 115-A/98. Frequentemente designado pelos professores por “decreto da autonomia” ou simplesmente “115”, este diploma sobre a “autonomia e gestão das escolas” considera a escola como o “centro das políticas educativas” e diz “favorecer decisivamente a dimensão local das políticas educativas e a partilha de responsabilidades”. Declara, ainda, no seu preâmbulo, que “afasta uma solução normativa de modelo uniforme de gestão e adopta uma lógica de matriz, consagrando regras claras de responsabilização e prevendo a figura inovadora dos contratos de autonomia”. Por “contrato de autonomia”, este diploma legal entende “o acordo celebrado entre a escola, o Ministério da

Educação, a administração municipal e, eventualmente, outros parceiros interessados, através do qual se definem objectivos e se fixam as condições que viabilizam o desenvolvimento do projecto educativo apresentado pelos órgãos de administração e gestão de uma escola ou de um agrupamento de escolas” (art.º 48º). Em termos de operacionalização, consagra duas “fases do processo de desenvolvimento de autonomia”, “distinguindo os projectos educativos e as escolas que estejam mais aptas a assumir, em grau mais elevado, essa autonomia”, e define como principais instrumentos da autonomia e da gestão das escolas o “regulamento interno da escola”, o “projecto educativo da escola” e a “celebração de contratos de autonomia”.

Sobre a perspectiva que o Ministério da Educação veio a adoptar, João Barroso (1998a) considera que ela se afastou do teor da proposta que ele formulara no seu relatório, dizendo que a perspectiva do Ministério revela “derivas recentralizadoras” e uma lógica reformista. Sobre estas “derivas” o autor diz o seguinte: “os princípios, as estratégias e as medidas que apresentei no meu relatório afastavam-se claramente da perspectiva reducionista que acabou por triunfar e que faz da ‘autonomia’ um *objecto* da mudança imposta pela administração, e não, como eu defendi, uma *condição* da mudança a realizar pelas próprias escolas” (p. 71). Nesta intervenção pública, João Barroso afirma ainda que o debate sobre a proposta do Governo “foi marcado, entre outras clivagens, por uma visível distinção entre ‘normativistas’ e ‘construtivistas” (p. 67) e que é na última versão do diploma que é mais patente o triunfo das teses “normativistas” e “reformistas”. Sobre isto, explica ainda: “não se julgue que no momento actual, apesar de os principais responsáveis do Ministério da Educação renegarem, ao nível do discurso, a própria ideia de ‘reforma educativa’, esta lógica reformista desapareceu. Ela continua bem presente em muitos sectores da administração central e das direcções regionais, quer na sua organização interna, quer na sua cultura, quer nas suas práticas” (Barroso, 1998a: 69).

Pronunciando-se também sobre as políticas de autonomia da escola, Sousa Fernandes (2000) argumenta que, até agora, tem sido o governo quem tem marcado mais profundamente a agenda da política educativa local quer nos momentos de retracção e contestação quer nos momentos de abertura e

de diálogo, levando os outros actores locais a agir ou a reagir de acordo com essa agenda. A questão da autonomia da escola surge, assim, claramente como um projecto da iniciativa do Estado, através do Ministério da Educação, com a colaboração de especialistas das Ciências da Educação e não de iniciativas, pressões ou exigências significativas da opinião pública, dos professores e das suas organizações sindicais, dos pais ou dos estudantes e das suas associações representativas, das autoridades locais, do sector empresarial. Trata-se, assim, na prática, de um processo de descentralização centralizado. A nova centralidade que os anos 90 conferiram ao local corresponde, pois, a uma centralidade que resulta do seu uso como espaço de aplicação do centralmente decidido (Stoer e Rodrigues, 2000). E estes fenómenos não ocorrem unicamente no nosso país. Eles são referidos também por Duran e Thoenig (1996) relativamente ao contexto francês, afirmando que em matéria de gestão pública territorial o Estado continua a ser um actor significativo das políticas locais guardando para si a arbitragem e a fixação das regras do jogo.

Ora, o triunfo de uma lógica reformista de pendor burocrático e centralizado é contraditório com o discurso da “territorialização” das políticas e da acção educativas. Apesar de o novo “regime” de autonomia e gestão das escolas se situar, de acordo com Licínio Lima (2000), numa “fase pós-reformista”, este mesmo autor considera que o problema da centralização da administração escolar se mantém por resolver e que o novo “regime” parece insistir numa mudança insular e limitada das escolas, não procedendo à mudança do sistema de administração da educação e da sua concentração de poderes de decisão relativamente às escolas. Em suma, no contexto retórico da descentralização, da territorialização, da participação e da autonomia, verifica-se que o Estado descentraliza essencialmente as responsabilidades gestionárias, mas não descentraliza as funções que asseguram a construção das políticas públicas (Autés, 1999). Porém, como sublinha João Barroso (1998b), as políticas de descentralização e de reforço da autonomia das escolas só poderão ser entendidas como contraponto à “lógica de privatização” – à qual está associada a génese daquelas políticas, em diversos países, desde os finais dos anos 80 – se elas constituírem condições para a devolução

do sentido cívico e comunitário à escola pública. Só assim a escola se poderá transformar, como afirma também Correia (1994), num espaço público democrático enraizado na comunidade.

### **3. Palavra-chave: gestão**

Alimentada por um espírito gestor, a lógica de reforma atravessou as décadas de 80 e 90, mantendo-se inclusivamente no período de governação do Partido Socialista, que proclamou o fim da mesma e a sua substituição por uma lógica gradualista ou incrementalista. Diversos autores têm chamado a atenção para a persistência desta lógica de reforma, incluindo, como vimos, o próprio autor do relatório que veio a dar origem, em 1998, ao “decreto da autonomia”. Em grande medida, a autonomia tem sido encarada essencialmente como uma “técnica gestora” (Lima, 1995b), considerando-se que as escolas podem e têm que decidir, mas em conformidade com o que está determinado. Manuel Sarmiento (1998) refere-se, por exemplo, à “inflexão normativista e gerencialista” que se verificou no mais recente debate sobre a autonomia da escola, afirmando que a territorialização das políticas educativas e a autonomia das escolas ficaram submersas na controvérsia sobre as modalidades morfológicas da estrutura organizacional das escolas e que os âmbitos e direcções da mudança pedagógica ficaram obscurecidos pela priorização da estruturação normativa das regulamentações estatais. Na opinião deste autor, a deriva normativista e gerencialista que tem dominado o debate impossibilita uma reflexão que conduza a uma efectiva mudança dos contextos organizacionais, e, em particular, das práticas de regulação das escolas.

Com efeito, após a publicação do “decreto da autonomia”, os agentes da administração central, das direcções regionais e dos centros de área educativa, embora produzindo uma retórica de “autonomia”, começaram de imediato a dar corpo a uma lógica normativista e gerencialista, revelando uma forte intervenção burocrática nos processos de elaboração dos “regulamentos internos” das escolas e agrupamentos de escolas, colocando estes em situações de grande dependência. Uma das questões que foi à partida

considerada principal por aqueles agentes da administração foi saber qual o “documento” que deveria ser elaborado em primeiro lugar: o “projecto educativo” ou o “regulamento interno”? A opção recaiu sobre o regulamento interno, considerando-o o “documento” prioritário. Assim, o trabalho que poderia constituir, para as escolas, professores e demais actores educativos locais, uma oportunidade para desencadear processos de participação e de organização da vida escolar, vinculando o regulamento interno a um projecto educativo próprio, foi instrumentalizado e burocratizado face ao interesse da Administração em obter, em ritmo acelerado, um “documento escrito”. Embora a escola e os projectos educativos devam ser encarados como “projectos de qualificação dos contextos de vida, de recriação de redes de sociabilidade e de solidariedade que o mercado tende a diluir”, de modo a inscreverem a escola num “processo de des-escolarização que a sensibilize para o desenvolvimento de uma política de animação comunitária” (Correia, 1999: 134), as actuais concepções gestonárias da territorialização tendem a definir esses contextos como sendo apenas unidades administrativas e geograficamente delimitadas de gestão da escolarização.

Face às pressões exercidas pela Administração, os regulamentos internos elaborados pelas escolas e agrupamentos de escolas cedo revelaram grandes “semelhanças” entre eles, em termos de conteúdo e estrutura, limitando-se, em grande medida, a transcrever o articulado do Decreto-Lei n.º 115-A/98. Os processos que poderiam alicerçar-se numa “autonomia de projecto” e numa “lógica de desenvolvimento local” geraram, assim, meros “efeitos de superfície” (Sarmiento, 1999b). Em vez de emergirem de uma lógica “instituinte”, de construção progressiva, por projecção de uma dinâmica local, em que o agrupamento de escolas coincidissem com um “território social” ou “educativo” – constituindo-se, portanto, como a expressão desse território e, simultaneamente, como elemento potenciador do seu desenvolvimento educativo e social – a criação dos agrupamentos foi norteadada, apesar da retórica de descentralização e territorialização, pela tradição burocrática e centralizadora (Amiguiño, Valent, Correia e Mandeiro, 1999).

Referindo-se às relações entre os Centros de Área Educativa (CAE) e as escolas, neste contexto de elaboração dos “regulamentos internos”, Licínio

Lima (1999) declara, também, que, não raras vezes, os CAE assumiram autoritariamente o “papel de exegetas autorizados e exclusivos, de intérpretes legítimos do espírito e da letra da lei, uniformizando recepções, estabelecendo comparações indevidas entre propostas de distintas escolas (e projectos e racionalidades), aceitando certas soluções e recusando outras igualmente plausíveis e possíveis, denegando com frequência (e logo desde o seu início) o necessário respeito pelos órgãos escolares democraticamente constituídos e por algumas das suas mais elementares decisões (assim imediatamente vigiadas e tuteladas)” (Lima, 1999: 67).

Denunciando, de igual modo, as “ingerências” da Administração no processo de autonomia das escolas, nomeadamente, em torno da elaboração dos regulamentos internos, um dirigente sindical da FNE (Federação Nacional de Educação) refere que “a tutela tem assumido posições que põem em causa o respeito pela autonomia”, na medida em que “quase tenta impor a formação de agrupamentos verticais e que a não homologação de algumas propostas de regulamentos “corresponde a ingerências inaceitáveis da administração educativa no espaço de autonomia que cabe às escolas”<sup>103</sup>. Outra organização sindical de professores – o SPN (Sindicato de Professores do Norte) – também dá destaque ao assunto, afirmando que é “inaceitável” o “paternalismo dos CAE relativamente à homologação dos regulamentos internos” e que este fenómeno “é bem revelador do centralismo característico da actuação do ME, que apenas pretende ‘alterar métodos’ e ‘manter vícios’ – ou seja, o discurso da autonomia surge, apenas, como argumento para continuar a controlar a iniciativa das escolas”<sup>104</sup>.

Estamos, portanto, perante uma descoincidência entre uma retórica do poder político marcada pelos apelos à “autonomia”, à “dinâmica local” e à “livre iniciativa das escolas”, e as práticas burocráticas e centralizadas da Administração, sobretudo das direcções regionais de educação e dos centros de área educativa, os quais têm orientado a sua acção sobretudo para o controlo e para a conformação à norma. Enquanto que em França, por exemplo, o designado movimento de “territorialização” e de “autonomia das

---

<sup>103</sup> João Dias da Silva, da FNE, em declarações ao Diário de Notícias, de 21 de Março de 1999.

<sup>104</sup> Boletim do SPN, de Março/Abril de 1999.

escolas” foi precedido de leis de descentralização, no início da década de 80, em Portugal, o discurso do poder político tem vindo a importar conceitos, como os de “territorialização” e de “contratualização”, sem criar, no entanto, um contexto de descentralização favorável à acção social autónoma. Apesar das supostas “atribuições” de autonomia aos actores locais, o sistema educativo, nas suas práticas administrativas quotidianas, mantém o centralismo e a uniformidade burocráticas, gerando-se, assim, um fenómeno – o “pragmatismo burocrático” (Formosinho e Ferreira, 1999) – que está no cerne de uma contradição essencial da agenda contemporânea de política educativa, no nosso país – a descoincidência entre uma retórica pragmática do poder político e as práticas burocráticas dos aparelhos administrativos.

Este fenómeno tem produzido diversos efeitos, designadamente, ao nível das concepções dos professores sobre as mudanças educativas, acentuando a ideia de que estas lhes são exteriores. Num estudo sobre as culturas profissionais dos professores, Telmo Caria (1995) conclui que o que prevalece no contexto de reforma educativa é o circunstancialismo e a incerteza na gestão do quotidiano da escola, a manipulação oral do escrito e do legislativo (“ouvi dizer”, “ouve-se dizer”) e a para-sacralização do poder de decisão da política educativa (expressa na categoria social “eles”). A categoria social “eles” surge frequentemente nos discursos quotidianos dos professores sobre a reforma: “referindo-se, nalguns casos, em concreto aos serviços centrais e regionais do Ministério da Educação mas, noutros casos, aparentemente, a uma entidade abstracta sobre a qual ninguém conhece muito bem os seus desígnios, ninguém sobre ‘eles’ tem controlo mas que aparentemente é capaz de a todos controlar” (Caria, 1995: 336). Este autor evidencia ainda o facto de os professores se sentirem desapropriados das suas condições de exercício da profissão e de se sentirem sem poder para avançarem com resoluções ao nível local que permitissem ultrapassar contradições ou ambiguidades da reforma educativa. Os vazios e as incertezas provocados pela nova legislação são vistos como “armadilhas” ou “distracções momentâneas” e não como espaços de poder formal ou informal a usar.

A lógica centralizada e burocrática da reforma educativa tem persistido, portanto, ao longo das décadas de 80 e 90, produzindo diversos efeitos ao

nível dos discursos, das representações e das práticas quotidianos locais. Argumentaremos a seguir, no entanto, que, apesar dos traços de continuidade, pode constar-se, na fase mais recente (desde o final dos anos 90), correspondente à “entrada” das escolas e agrupamentos de escolas no novo “regime de autonomia e gestão”, uma mudança de registo ao nível da actuação da Administração. Aparentemente, neste novo “regime”, as “escolas com dificuldades” são agora “intervencionadas” pela administração, com base numa espécie de “atendimento individualizado”. Como se pode ler no articulado do Decreto-Lei 115-A/98, relativo ao carácter faseado e à celebração dos “contratos de autonomia”, o “novo regime de autonomia e gestão” determina que “a direcção executiva das escolas e agrupamentos de escolas que pretendam candidatar-se ao desenvolvimento da sua autonomia apresenta na respectiva direcção regional de educação uma proposta de contrato” (art.º 50º) e que “as escolas que não reúnem os requisitos para acesso à 1.ª fase de desenvolvimento da autonomia serão objecto de um processo de intervenção específica por parte da administração educativa, visando ultrapassar as dificuldades e os constrangimentos detectados” (art.º 53º). Estamos, portanto, agora, perante novas formas de controlo que conferem aos administradores o papel de “professores” das escolas e a estas o papel de seus “alunos”. As escolas – consideradas umas mais “aptas” do que outras para “assumir” a autonomia – ficam assim sujeitas à avaliação e à “passagem” de uma “fase” para outra e, como tal, sujeitas aos mecanismos do “sucesso” e do “insucesso” tipicamente escolares.

A “forma escolar” parece ter penetrado, assim, as próprias lógicas de intervenção da Administração, que, não obstante a manutenção do seu carácter centralizado e burocrático, se exprimem agora através de formas de controlo mais “personalizado”. Tal como já referimos a propósito do fenómeno do “pedagogismo”, que invadiu a sociedade contemporânea, também a Administração parece estar a transformar-se numa “administração pedagógica”. As declarações do já citado dirigente da FNE sobre o processo de elaboração dos regulamentos internos são elucidativas deste registo “escolar”: “em alguns casos, dá-se mais a impressão de que estes órgãos (Comissões Executivas) estão a prestar um exame oral de uma prova escrita sofrível”. Com

efeito, a elaboração dos regulamentos internos por parte das escolas parece ser encarada pela Administração como um “trabalho escolar dos alunos”, que deve ser “corrigido”, num ambiente típico da relação professor-aluno, para superar “problemas” e “dificuldades” e progredir de uma “fase” para outra<sup>105</sup>.

Assim, no próprio contexto de “autonomia” da escola, tendem a acentuar-se e a gerar-se novas formas de controlo e de “dependência”. Emerge um novo tipo de relação de subordinação e controlo que se abriga sob a ideia da “autonomia” como “aprendizagem”, mas no sentido tipicamente escolar – isto é, de alunos (as escolas e os agrupamentos), que aprendem, e de professores (a administração), que ensinam – e não no sentido de uma “aprendizagem autónoma da autonomia”. O “novo registo” de actuação por parte da administração tende a gerar no seio dos professores o sentimento de que o “novo regime de autonomia e gestão” corresponde essencialmente a um aumento das formas de controlo e a uma intensificação do seu trabalho, transformado num exercício burocrático e administrativo de elaboração de documentos escritos – planos, projectos, regulamentos – exigidos, apressadamente, pela administração. Este novo registo tende igualmente a alimentar a ilusão de que a mudança educativa é um fenómeno da exclusiva responsabilidade dos “administradores” e “gestores”, em relação ao qual os professores que trabalham quotidianamente com os alunos parecem considerar-se alheios ou apenas actores secundários.

---

<sup>105</sup> A este respeito, o seguinte excerto de uma intervenção pública do director regional de educação do Norte é elucidativo:

“Há contradições que são patentes neste ano de expectativa e nesta primeira fase do processo, em que me passaram pelas mãos quase um milhar de Regulamentos Internos (...).

Só que quem lê e analisa – desde o técnico até ao Director que, no final, teve o papel de homologador oficial – é que se apercebe de toda uma série de vectores dominantes e de algumas contradições. Ao fim de ler 20 a 30 Regulamentos Internos começava a ficar clara a ideia: ainda bem que há conflito! Ainda bem que as escolas reconhecem que estão a fazer um trabalho difícil (...)

Bom, isto foi a primeira fase e o estado de graça está a terminar. Em 1999/2000 estamos a entrar numa segunda fase que já é muito mais exigente (...) Nós estamos numa fase de revisão de regulamentos para, então, as escolas darem o passo seguinte. Isto para aquelas que felizmente conseguiram proceder à eleição democrática e validada do órgão executivo, à eleição do seu órgão regulador e decisor que é a Assembleia de Escola e ao seu Conselho Pedagógico. 99,9% das nossas escolas na Região Norte conseguiram chegar a essa fase, mas com problemas, dificuldades e vicissitudes e, sobretudo, com necessidade de rever aquilo que foram as primeiras decisões (...). Isto, sobretudo, nos três documentos que eu acho que são fundamentais nisto tudo que são o Projecto Educativo, o Regulamento Interno e o Plano de Actividades”.

(Director Regional de Educação do Norte. Intervenção no Seminário “Escola e Projecto”, 26 de Novembro de 1999, em Braga. In J. Machado e G. Campinho (Coord.). *Escola e Projecto*. Braga: CFAE Braga/Sul, pp. 11-18).

Em grande medida, o ambiente de reforma permanente das duas últimas décadas tem gerado uma “azáfama de mudança” que, ao invés de favorecer a transformação do trabalho pedagógico, na sua essência, tem contribuído para a reprodução das práticas tradicionais, ajudando à ocultação das mesmas. Isto é, para “sobreviverem” neste “clima de urgência”, as escolas e os professores tendem a preocupar-se mais com o “aparato”, a “encenação” e o “faz de conta” do que com a mudança concreta da acção educativa.

Ora, tal como procedemos no capítulo anterior relativamente à problemática da “educação e desenvolvimento local”, importa agora explicar em que medida a noção de “gestão” se tornou uma palavra-chave das “reformas educativas dos anos 80-90”. Temos vindo a mostrar que no âmbito destas reformas se difundiram e enraizaram diversas noções nos discursos educacionais em torno de uma suposta revalorização do local. No plano retórico, os princípios da descentralização e da participação, da autonomia e da gestão local da escola foram amplamente difundidos. O ideal comunitário foi igualmente proclamado, designadamente através da noção de “comunidade educativa”. De uma maneira geral, as noções de descentralização, participação, autonomia, integração comunitária da escola, entre outras, foram adoptadas, entre nós, no âmbito das reformas educativas iniciadas nos anos 80, obtendo a sua máxima visibilidade na fase de intensa regulamentação do início dos anos 90. Ao longo desta última década, aquelas noções continuaram a ser usadas, tendo-lhes sido, no entanto, adicionadas outras, como as de territorialização e de contratualização.

Em resultado de um processo de apropriação retórica, por parte do “centro”, do vocabulário emergente nas “periferias” a partir do final dos anos 60, as noções de “comunidade”, “projecto”, “participação” e “autonomia” adquiriram um lugar central nos discursos das reformas educativas dos anos 80-90. As principais diferenças entre esta problemática das “reformas educativas” e a problemática da “educação e desenvolvimento local” abordada no capítulo anterior, não reside, portanto, nas noções que elas convocam. Vimos, por exemplo, no estudo empírico que levamos a efeito em Paredes de Coura, que as noções de “comunidade” e de “projecto” foram amplamente convocadas, quer no contexto das dinâmicas do OUSAM, quer no contexto das dinâmicas

de “reordenamento da rede escolar”. Em grande medida, o que é mais distintivo das reformas educativas dos anos 80-90 é a transposição dessas noções para a estrita esfera escolar. Enquanto que à luz da problemática da “educação e desenvolvimento local” as noções de “comunidade” e de “projecto”, por exemplo, se inscrevem em dinâmicas instituintes e em contextos educativos diversos – projectos de desenvolvimento local, movimentos associativos, dinâmicas de animação comunitária, etc. –, em que, tal como se viu em relação ao OUSAM, o educativo e o social se entrecruzam, à luz da problemática das “reformas educativas” que dominaram as duas últimas décadas, aquelas noções foram circunscritas ao contexto escolar, através de expressões como “escola-comunidade educativa”, “área-escola”, “relação escola-comunidade”, “integração comunitária da escola”, “projecto educativo de escola”, “projecto curricular de escola”, “projecto curricular de turma”, entre outras.

No caso das dinâmicas locais de reordenamento da rede escolar, embora tenham surgido através da “iniciativa local”, elas foram fortemente dominadas pela agenda “nacional” das reformas educativas. Se bem que tenham partido de uma preocupação com a situação concreta do concelho, designadamente com a diminuição do número de alunos, os actores envolvidos jamais deixaram de seguir os temas dessa agenda. Desde a proposta de criação das Escolas Básicas Integradas, passando pela constituição de um agrupamento de escolas e culminando com a concentração de todas as crianças num único edifício escolar, na vila, as “soluções” adoptadas corporizam as ideias de racionalização e modernização difundidas pelas reformas educativas dos anos 80-90. Estes fenómenos configuram, portanto, uma “deriva escolocêntrica” da educação e das políticas educativas. Isto é, se já antes a escola era uma instância educativa hegemónica, tal característica acentuou-se no período das reformas educativas das duas últimas décadas. A “forma escolar” viu o seu poder reforçado, pois ao ser ornamentada com as noções de “comunidade”, “projecto”, “participação”, “autonomia” e outras, as suas características tradicionais ficaram mais escondidas e, como tal, mais protegidas do questionamento crítico de que fora alvo anteriormente.

Na nossa opinião, a noção que melhor capta e exprime o espírito deste período e da lógica de reforma que o dominou é a noção de “gestão”. Com efeito, a partir de meados da década de 80 – altura em que se inicia em Portugal um processo de “reforma educativa” – a palavra “gestão” foi talvez a que mais se ouviu e enraizou nos discursos dos actores educativos, difundindo-se as ideias de que “o professor VIP é o gestor” ou de que “na escola todos somos gestores”<sup>106</sup>. Mesmo falando-se, actualmente, mais em “autonomia”, é a gestão que está no centro das preocupações das escolas e dos agrupamentos de escolas, designadamente com a instalação de órgãos, com a elaboração de documentos, etc.. Tal não significa que outras lógicas tenham sido extintas; o que significa é que a lógica das reformas e das suas agendas de política educativa se sobrepuseram a outras nas preocupações dos professores, dos políticos, dos administradores e mesmo de muitos investigadores. Se bem que as preocupações com a gestão da escola, por exemplo, já viessem da década anterior, designadamente, em torno da ideia de “gestão democrática”, é no contexto da “reforma educativa” iniciada no nosso país em meados da década de 80 que se instala no debate educacional – em que participam académicos e especialistas, políticos e administradores, professores e sindicalistas – o conceito todo poderoso de “gestão”: o “novo modelo de *gestão*”, o “regime de autonomia e *gestão*”, a “*gestão* local da escola”, a *gestão* da rede escolar, a *gestão* curricular, a *gestão* pedagógica, a *gestão* de recursos.

A palavra “gestão” passou assim a fazer parte do discurso corrente no campo educativo, mas, em grande medida, numa perspectiva reveladora do enraizamento de uma lógica de racionalização. Sustentada numa ideologia da modernização e numa racionalidade produtiva, a noção de gestão tem vindo a impor-se na linguagem educacional, enquanto que a noção de animação, que no capítulo anterior considerámos estruturante da problemática da “educação e desenvolvimento local”, parece ter sofrido ao longo dos anos 80 e 90 um processo de desqualificação, quiçá por não ser considerada suficientemente “moderna” à luz das perspectivas gestionárias emergentes. As práticas de

---

<sup>106</sup> A partir do final dos anos 80 foram publicadas no nosso país diversas obras de pendor funcionalista sobre a “gestão escolar”, aproveitando a onda da “reforma educativa”. Uma delas inclui no próprio título a expressão: “na escola todos somos gestores” (Brito, Carlos, 1991. *Gestão Escolar Participada: na escola todos somos gestores*. Lisboa: Texto Editora).

animação parecem ter sido, assim, relegadas mais ainda para as margens do sistema, mas tal fenómeno parece ter contribuído simultaneamente para a afirmação identitária do campo. Isto é, ao mesmo tempo que as práticas de animação são marginalizadas, desenvolve-se no seu seio uma identidade de oposição à lógica neoliberal dominante, tornando essa condição de marginalidade a sua própria essência.

No interior do universo escolar, o ambiente de reforma permanente em que as escolas têm estado mergulhadas ao longo das duas últimas décadas tem sido mais favorável à emergência de um pensamento fatalista e resignado do que à acção autónoma, devido ao “alvoroço projectocrático” em que os professores têm estado envolvidos. A retórica da eficiência, da eficácia, da qualidade, da excelência, que tem caracterizado as reformas educativas dos anos 80-90, recorre a um tom pragmático, apelativo e mobilizador, criando uma “azáfama de mudança” e não deixando tempo aos actores locais para a reflexão sobre o que realmente é necessário mudar. Como diz J. A. Correia (2000), a “escola atarefada” perde, assim, a sua capacidade de formular perguntas e definir problemáticas e, ao mesmo tempo que afirma ter-se libertado do peso da burocracia estatal para se tornar ágil, leve e flexível, parece também ter-se libertado do peso das suas convicções e dos seus princípios. Trata-se, segundo este autor, de um excesso de activismo incontrolado e conformado e um défice de reflexividade e de inconformidade.

Com efeito, a azáfama de mudança induzida pela lógica de reforma não tem deixado tempo para a reflexão sobre questões que possam fazer a própria agenda educativa das escolas e dos actores locais. A escola e os professores andam cada vez mais atarefados, desinteressando-se, ou vendo-se impossibilitados, muitas vezes, de exercerem uma atitude reflexiva e crítica. Envolvidos numa azáfama burocrática, tendem a deixar de fazer perguntas e a dedicar-se apenas à formulação de respostas a perguntas que não sabem bem quais são. Com efeito, chegando às escolas através de uma lógica de reforma e não através da reflexão sobre as próprias práticas profissionais e organizacionais, os temas da mudança educativa tendem a ser encarados pelos professores como “modas”, como mais uma disciplina para leccionar, como uma forma de intensificação do seu trabalho. Por exemplo, no âmbito da

recente “reorganização curricular do ensino básico”, a “área de projecto”, a “formação cívica”, o “estudo acompanhado” e o “projecto curricular de turma” tendem a ser encarados pelos professores numa óptica de “exterioridade” relativamente aos processos de mudança e não como uma possibilidade de transformação do seu próprio trabalho quotidiano.

A formação de professores tem estado, também, fortemente sujeita a esta agenda das reformas educativas, contribuindo até para a alimentar e reforçar. Muitas vezes intituladas “Círculos de Estudos” e postulando a reflexão colectiva como objectivo principal, diversas acções de formação contínua não vão além da “reflexão” sobre os temas das reformas, como a “área escola”, o “decreto da autonomia”, o “projecto curricular”, o “regulamento interno” do agrupamento de escolas, etc.. No estudo empírico realizado em Paredes de Coura, vimos que as próprias acções de formação contínua que serviram de suporte às dinâmicas locais de reordenamento da rede escolar, embora algumas delas tenham assumido uma agenda de trabalho relacionada com a questões locais, não deixaram de se subordinar aos “temas do momento” veiculados pelas reformas.

Tendencialmente, portanto, em vez de criarem oportunidades de reflexão sobre as próprias experiências e práticas das escolas e dos professores, as acções de formação contínua de professores têm-se orientado para os “temas do momento” das reformas educativas. E o mesmo fenómeno verifica-se frequentemente ao nível da formação inicial e especializada dos professores, através da criação de novos cursos e dos respectivos planos de estudos, da criação de novas disciplinas e da introdução de novos conteúdos curriculares em função dos “temas do momento” difundidos pela agenda das reformas educativas. E o que é mais paradoxal é que esta subordinação da formação à agenda das reformas educativas dá-se quer por uma via funcionalista, quer por uma via crítica. No primeiro caso, a formação coloca-se ao serviço das reformas, fazendo corresponder os temas do momento aos currículos da formação; no segundo caso, a formação assume esses temas como objecto de crítica, não deixando porém de se subordinar a essa agenda. Em ambos os casos a formação de professores tende a navegar ao sabor dos ventos das reformas, ora ajudando à sua concretização, ora criticando-as.

Para concluir, é necessário sublinhar, a propósito da referida lógica de racionalização que se enraizou no contexto das reformas educativas dos anos 80-90, que os fenómenos em análise não dizem respeito apenas ao Estado e à Administração, central e desconcentrada, e às relações que estes mantém com os actores locais, seja o município ou outros. Como vimos no estudo sobre as dinâmicas locais de reordenamento da rede escolar, são as próprias colectividades territoriais que promovem objectivos e mobilizam recursos e metodologias que não diferem no essencial dos utilizados pelo Estado e pela Administração. Embora as práticas centralistas e burocráticas tendam a ser analisados por referência ao Estado e aos seus aparelhos administrativos, verifica-se que elas são reproduzidos à escala local muitas vezes com maior afinco do que à escala nacional. Por exemplo, os fenómenos de centralização e de racionalização manifestaram-se claramente nas soluções “locais” de reordenamento da rede escolar e as dinâmicas de constituição e de funcionamento do(s) agrupamento(s) de escolas têm-se transformado, em grande medida, em processos de burocratização administrativa e pedagógica.

O local é hoje, portanto, um palco onde se exprimem lógicas compósitas. Por isso já não é possível pensar a problemática da escola rural num registo de justificação simples, como uma questão que oponha os poderes centrais aos poderes locais, pressupondo-se que os primeiros a condenam ao encerramento e os segundos a defendem. A ideologia da modernização está também impregnada nos contextos locais, na medida em que as noções em que ela se apoia e difunde – qualidade, eficácia, eficiência, excelência, etc. – exercem um enorme fascínio sobre as pessoas. De um modo geral, as regiões rurais e as pessoas que nelas vivem aspiram tornar-se “modernas”, mas, como já dissemos, o modelo de modernização que têm no horizonte está ainda vinculado ao modelo urbano-industrial, que confunde desenvolvimento com crescimento. No que concerne, em particular, à decisão de “concentração” de todas as crianças num único edifício escolar localizado na Vila, em Paredes de Coura, com o conseqüente encerramento de todos os outros espalhados pelas freguesias, a autarquia parece pretender transmitir para o exterior a ideia de que o concelho, embora rural e interior, se encontra na linha da frente da “modernização”. No entanto, a decisão, embora sendo “local”, tem

consequências que ultrapassam a escala local. Por um lado, alivia os poderes públicos centrais da responsabilidade decisória, por outro, fornece-lhes uma fonte de legitimidade para apelaram a que outros concelhos sigam o exemplo de Paredes de Coura. O Estado e a Administração conseguem assim alcançar os seus intentos de racionalização da rede escolar limitando-se a “acarinhar” as dinâmicas locais emergentes e difundindo-as como “boas práticas” de autonomia.



## CAPÍTULO VII

### **O NOVO ESPÍRITO DAS POLÍTICAS SOCIAIS PÚBLICAS. PALAVRA-CHAVE: PARCERIA**

#### **1. A formação de um mundo connexionista: a metáfora da rede**

No capítulo anterior procurámos chamar a atenção para o espírito gestor que se enraizou no contexto das reformas educativas dos anos 80-90, com base numa ideologia de modernização e de racionalização fortemente influenciada pelos valores neoliberais. No presente capítulo argumentaremos que embora este espírito se mantenha hoje no domínio das políticas e da acção públicas, ele parece coexistir com outro que se tem vindo a difundir nos tempos mais recentes – um espírito “reticular” ou “connexionista” – em torno de uma linguagem mais sedutora e eufemística, na qual a metáfora da “rede” desempenha um papel essencial. Veremos que embora a tecnologia tenha contribuído fortemente para a formação de um mundo reticular ou connexionista, designadamente com o aparecimento da Internet, o fenómeno não se limita aos domínios tecnológico, comercial ou empresarial. As “redes” tornaram-se na norma dominante do ocidente “ultramoderno”, invadindo o nosso mundo, a nossa vida, a nossa linguagem (Forget, 1999). Este autor coloca mesmo a pergunta: não se fala agora de fazer “funcionar as suas redes”, enquanto antes se falava de fazer “funcionar as suas relações” ou “os seus amigos”? Numa obra sugestivamente intitulada “O Estado labiríntico”, Fernando Ruivo defende, pois, que é necessário acrescentar aos três pilares de regulação (mercado, comunidade e Estado) um pilar “reticular”, considerando que “a importância das redes para uma compreensão mais profunda dos modos de funcionamento de determinadas áreas da sociedade tem vindo a ser algo negligenciada por determinados sectores das ciências sociais, como é o caso da sociologia” (Ruivo, 2000a: 42).

Com efeito, embora as noções mais típicas do neoliberalismo – mercado, concorrência, privatização, individualismo, competitividade, eficácia, eficiência, etc. – se mantenham e continuem até a assumir um lugar preponderante nos discursos dos anos 90, o novo espírito connexionista tem

vindo a incorporar, ao longo dos últimos anos, outras noções, como as de rede, parceria, contrato, solidariedade, inclusão, coesão social, entre outras, tornando mais difícil aos analistas críticos discernir o registo em que operam os discursos de política social e educativa. Veremos, na próxima secção, que a emergência deste novo espírito está bastante associada, entre nós, à chegada do Partido Socialista ao poder, na segunda metade dos anos 90. Por enquanto, teremos em conta o contexto mais geral que fundamenta estas transformações nas sociedades contemporâneas.

A noção de “rede” é hoje moeda corrente e exerce um enorme fascínio sobre as pessoas. As metáforas reticulares, da *net* (rede) e da *web* (teia), por exemplo, passaram nos últimos anos a fazer parte da nossa vida diária. Estar conectado, *on line*, através da Internet, do correio electrónico, do telemóvel, tornou-se uma das principais marcas do mundo reticular ou conexionista em que vivemos. No entanto, a fluidez da noção de rede torna difícil discernir o seu significado tendo em conta os diversos sentidos e esferas em que é utilizada. Ela é usada por referência, quer ao mundo do crime (redes de terrorismo, de tráfico de droga, de pedofilia, etc.), quer aos universos industrial, financeiro, comercial e das tecnologias, quer aos movimentos sociais de cidadania e de solidariedade<sup>107</sup>. Portanto, a noção de rede não é boa ou má em si mesma. O que acontece é que as “redes” simbolizam exactamente a ausência de “centro” e, sendo em grande medida invisíveis e caracterizadas pela leveza e agilidade em oposição ao peso e rigidez das instituições burocráticas e centralizadas, como o Estado e a Escola, elas têm gerado a ideia de que pairam no ar sem qualquer possibilidade de intervenção humana.

Até aos anos 70, a noção de rede era de uso relativamente especializado e marginal. Porém, ao longo das duas últimas décadas ela tornou-se objecto de grande atenção e actualmente encontra-se no coração de numerosos trabalhos teóricos e empíricos de diversas disciplinas. Há autores que falam até de um novo paradigma – o paradigma da rede (Burt, 1980; Callon, 1993; Degenne e Forsé, 1994; Wasserman e Faust, 1994). Mas as referências abundantes às

---

<sup>107</sup> Uma obra publicada recentemente no nosso país, intitulada “A teia global. Movimentos Sociais e Instituições” (Pureza e Ferreira, orgs., 2001), dá conta do carácter multifacetado do fenómeno da globalização e das noções conexionistas de “rede” e de “teia” que têm sido utilizadas para o caracterizar.

redes e a sua naturalização nas ciências sociais tem tornado difícil estabelecer uma separação entre uma utilização “científica” e uma utilização “ideológica” dos temas reticulares. Torna-se necessário, por isso, reflectir criticamente sobre o tema, para o que tomaremos como principais referências as obras de Castells (1998, 1999a, 1999b) e de Boltanski e Chiapello (1999), nas quais os autores analisam as mudanças operadas ao longo das três últimas décadas e concluem que se tem vindo a formar um mundo connexionista com características muito diferentes das dos períodos anteriores.

Segundo Manuel Castells, as redes constituem a nova morfologia social das nossas sociedades. Embora a organização social em rede já existisse noutras épocas e noutros lugares, o que é novo hoje é que o paradigma das tecnologias da informação fornece as bases materiais da sua extensão à estrutura social no seu todo. Para este autor, a “sociedade em rede” corresponde à nova estrutura social da “era da informação”, que tem vindo a questionar as bases em que a “era industrial” se formou e desenvolveu. Tal não significa que a nova sociedade em rede corresponda ao fim do capitalismo. O que acontece é que a nova forma assumida por este é muito diferente das formas precedentes, pois, por um lado, é global e, por outro, estrutura-se em torno de uma rede de fluxos financeiros. O capital torna-se global no processo de acumulação da economia em rede e as empresas organizam-se, também, cada vez mais, em rede, tanto no seu próprio seio como entre elas. Manuel Castells considera, por isso, que estamos a assistir à génese de um mundo novo e que este tem na sua origem a existência da coincidência histórica, nos anos de 1968-1975, de três processos independentes: a revolução informática, as crises paralelas do capitalismo e do estatismo e o surgimento de movimentos culturais e sociais (reivindicações libertárias, feminismo, ecologia, defesa dos direitos do homem). As interacções entre estes três processos, bem como as reacções que eles suscitaram, estão na origem de uma nova estruturação do social, a “sociedade em rede”; de uma nova economia, mundializada e informatizada; e de uma nova cultura, a “virtualidade real”. A lógica desta sociedade, desta economia e desta cultura está na base do comportamento dos actores sociais e da vida das instituições num mundo cada vez mais interdependente.

Manuel Castells considera que se pode falar de uma nova sociedade, como a que está a emergir, quando se verifica uma transformação estrutural nas relações de produção, nas relações de poder e nas relações entre as pessoas. Quanto às relações de produção, elas sofreram transformações, tanto do ponto de vista tecnológico como do ponto de vista social. Embora continuem a reger-se pelas regras capitalistas, elas surgem agora com outras características que dão corpo a uma nova forma de capitalismo: “o capitalismo informacional”. A produtividade e a competitividade comandam a economia informacional mundializada, a primeira assentando na inovação e a segunda na flexibilidade. No que concerne às relações de produção, a flexibilidade tornou-se, portanto, o objectivo da “empresa em rede”. Quanto às relações de poder, a principal transformação concerne à crise do Estado-nação como entidade soberana, pondo em causa as ideias de democracia e de política edificadas ao longo dos dois últimos séculos. A autoridade e a legitimidade do Estado foram postas em causa, pois a mundialização do capital e a descentralização da autoridade para os níveis regional e local engendram uma nova geometria do poder e uma nova forma de Estado – o “Estado em rede”. Quanto às relações interpessoais, as transformações decorrem essencialmente da crise do patriarcado, que desencadeou uma profunda redefinição da família, das relações entre os sexos, da vida sexual e da personalidade. A família patriarcal conheceu uma crise profunda e vemos aparecer formas embrionárias de família igualitária e de família transitória. Cada vez mais, a família nuclear é substituída, no seu papel primário de suporte afectivo e material, por uma “rede de indivíduos”.

Tomando igualmente para análise o período dos últimos trinta anos, Luc Boltanski e Eve Chiapello argumentam que a partir de meados dos anos 70, e de uma forma mais acentuada nos anos 80, se começou a gerar um “novo espírito do capitalismo”<sup>108</sup> baseado já não na organização hierárquica fordista mas em novas formas de “organização em rede”. Baseando-se nas ideias de “rede” e de “mobilidade”, o “novo espírito” torna incongruentes as análises dos fenómenos sociais feitas por referência aos modelos tradicionais do Estado, da

---

<sup>108</sup> Estes autores inspiram-se em Max Weber, designadamente na obra publicada no início do século XX intitulada “A ética protestante e o espírito do capitalismo”.

sociedade e das instituições. Na análise que fazem da literatura de *management*, os autores concluem que o período das três últimas décadas se apresenta com características muito diferentes das do período anterior dos anos 30-60. Neste primeiro período, caracterizado pelo *management* racional, orientado para a eficácia e para o progresso económico e social, da grande empresa industrial, centralizada e burocratizada, fascinada pelo gigantismo, o sistema racional e burocrático era considerado mais justo, na medida em que supunha um julgamento das pessoas dentro da empresa segundo critérios objectivos. A tónica era posta menos no empreendedor individual e mais na organização. O fordismo – enquanto paradigma industrial de produção e consumo de massa, baseado no elevado grau de mecanização e na especialização das tarefas – atingiu, nesse período, a sua plenitude. Era um tempo de segurança no trabalho, garantida quer pelo Estado e pelas políticas redistributivas, quer pelo emprego estável e pela carreira. O capitalismo encontrava-se animado de um espírito de justiça social e de uma moral do trabalho e da competência. A referência ao bem comum baseava-se na crença no progresso, na ciência e na técnica, na produtividade e na eficácia, na solidariedade institucional entre as empresas e o Estado numa perspectiva de justiça social.

Em suma, enquanto que nesse período de 1930-1960 a razão era o elemento central, bem como a segurança, associada às ideias de estatuto, carreira, hierarquia, burocracia, nos anos 90 passaram a ser nucleares os sentimentos, a criatividade, a emoção. As abordagens do *management* passaram a desvincular-se das tradicionais referências às estruturas, às funções, às relações hierárquicas, típicas do período anterior, e a aproximar-se mais da ideia de “coordenação”. A passagem do controlo ao autocontrolo é um dos traços mais marcantes da evolução do *management* ao longo dos últimos trinta anos, tornando-se nuclear a noção de “confiança”. Quanto à noção de controlo, ela é preterida em favor de outras, como as de monitorização e pilotagem. Já não se fala em autoridade, hierarquia e poder, mas em liderança, coordenação, supervisão, acompanhamento. As novas fórmulas de mobilização dos trabalhadores incorporam outros elementos, como a afectividade e o sentimento e, deste modo, a instrumentalidade já não é obtida

através da autoridade e da coerção, mas através de outras formas mais subtis de manipulação, com apelos ao domínio emocional.

Termos como “parthenariado”, “parceria”, “contrato”, “projecto”, “negociação”, tornaram-se recorrentes na década de 90, apelando todos à coordenação e a um papel participativo e autónomo dos trabalhadores. Os novos dispositivos contratuais substituem o princípio hierárquico pelo princípio da organização horizontal e flexível, inovadora, criativa: a “organização em rede”. Termos que exprimem a rigidez e a estabilidade, tais como estrutura, funções, carreira, gestão, planos, objectivos, são rejeitados por serem considerados obsoletos à luz da nova lógica reticular ou conexionista. A vida social deixa de ser apresentada sob a forma de uma série de direitos e deveres, à imagem do mundo doméstico, ou sob a forma do salariado e da carreira, própria do mundo industrial, passando a ser vista como um mundo conexionista feito de uma multiplicação de encontros e de conexões temporárias: “o projecto é a ocasião e o pretexto da conexão” (Boltanski e Chiapello, 1999: 157). Em termos de personalidade, o homem conexionista possui características que antes não eram valorizadas e algumas delas eram até consideradas indesejáveis num trabalhador. O homem conexionista é autónomo, entusiasta, implicado, empático, tolerante, dotado de pensamento crítico e espírito empreendedor, de capacidades de escuta e de comunicação, de temperamento convivial e espírito aberto e curioso, capaz de gerar um clima de confiança, possuidor de charme e de grande experiência pessoal.

Num mundo conexionista, o desporto tornou-se a metáfora cardinal da nossa sociedade; a vitrina da ideologia meritocrática (Ehrenberg, 1991). A figura do “manager”, o self-made-man, o ganhador, o homem de sucesso, aquele que toma em mãos o seu destino tornou-se o modelo ideal do trabalhador. Baseando-se na imagem desportiva, a técnica do “coaching” invadiu os discursos e os manuais sobre a formação profissional, segundo os quais o *coaching* visa a excelência, valoriza a descoberta e a partilha de experiências, tem em vista desenvolver a capacidade de identificar oportunidades e encorajar a fazer novas tentativas, a não desanimar com os insucessos. À luz desta ideologia, postula-se que mais do que competências técnicas, o *coach* deverá possuir qualidades pessoais, deverá trabalhar

segundo uma abordagem deontológica, próxima da abordagem da psicanálise, na qual a escuta é um elemento essencial. O *coach* assume, assim, um papel importante proporcionando um acompanhamento personalizado de modo a permitir e a estimular cada trabalhador a desenvolver todo o seu potencial.

Substituindo o termo “quadro”, as noções de “coach” e de “manager” passaram a ser utilizadas para designar todos os que manifestam a sua excelência na animação de uma equipa, no manejo dos homens, por oposição aos engenheiros, figuras centrais no “mundo industrial”. Enquanto que a figura do engenheiro está mais voltada para a técnica, a figura do *manager* orienta-se essencialmente para o desenvolvimento das competências e do potencial das pessoas da organização. A autoridade que o *manager* adquire sobre as suas equipas está ligada a qualidades pessoais: “intuição”, “confiança”, “comunicação”, “escuta”, que se manifestam na relação de face a face com os outros. O *manager* é, portanto, o homem das redes. É mais generalista, em oposição ao “quadro”, que assenta o seu desempenho na especialização.

Esta ideologia meritocrática, embora sustentada num discurso apelativo e sedutor, tem produzido efeitos que é necessário desocultar. Sob o signo da performance, da excelência e do sucesso, não há ganhadores sem perdedores (Gaulejac, 1987; Aubert e Gaulejac, 1991). De acordo com estes autores, a “desinserção social” é o resultado de um duplo processo confluyente. O primeiro é a corrida à performance no seio da organização produtiva; o segundo é a psicologização do mundo, que gera sentimentos de culpabilidade, humilhação, desesperança, inutilidade e incompetência. À luz de uma ideologia de “realização pessoal e profissional” e de um ideal de perfeição associado ao indivíduo performante, autónomo, responsável e empreendedor, os indivíduos que não dispõem de recursos para satisfazer todas estas exigências sofrem um processo de desinserção social. Embora frequentemente o insucesso não tenha a ver com uma incapacidade ou uma inadaptação individual, a pessoa vê-se como única responsável pela sua situação, não se reconhecendo como vítima de uma distorção estrutural mas antes culpável de uma falta pessoal.

Como assinala Nicolas-Le Strat (1996), há uma espécie de “tirania” na obrigação que é feita a cada um de provar permanentemente que é “excelente”. A vida está sob tensão permanente, mas é a este preço que ela

adquire respeitabilidade. As novas tecnologias sociais da “participação-implicação”, ao transmitirem aos trabalhadores a ideia de que os objectivos da empresa são coincidentes com os seus próprios objectivos pessoais, colocam-nos em situações de enorme tensão psicológica. E estas tecnologias são experimentadas, quer no domínio da organização capitalista do trabalho, tendo em vista a mobilização do homem para o trabalho e a exploração da força de trabalho, de modo a responder às novas condições de produtividade, quer no domínio da gestão das políticas públicas. Neste caso, a organização administrativa convoca também a implicação do indivíduo, o indivíduo-utente dos serviços públicos ou o indivíduo-beneficiário das políticas sociais. É, pois, toda uma tecnologia de “implicação” que se impõe actualmente em matéria de gestão do social. Seja através das técnicas de contratualização, seja através de projectos, esta tecnologia esforça-se por obter o envolvimento das vontades e a tomada de iniciativa.

No campo do *neomanagement*, as ideias de trabalho em rede, em projecto e em equipa tornaram-se nucleares. Os trabalhadores são organizados em pequenas equipas pluridisciplinares, constituídas com base nos princípios da auto-organização e do autocontrolo, sendo dotadas de um coordenador e não de um chefe. As técnicas de autocontrolo permitem passar o constrangimento da exterioridade dos dispositivos organizacionais para a interioridade das pessoas; da motivação extrínseca para a motivação intrínseca. Com forte poder de persuasão, estes discursos tendem, no entanto, a fazer esquecer a existência de interesses distintos e até antagónicos entre capital e trabalho. Como assinalam Ferretti e Junior, trata-se de um “contexto em que se quer fazer crer que tais distinções e antagonismos devem dar lugar a outro tipo de enfoque (a negociação) em nome da produtividade, da competitividade, do mercado e da qualidade, em que ela (a negociação) aparece como o estágio mais evoluído, democrático e civilizado das relações capital/trabalho. Isso pode significar, no limite, a “naturalização” da produção capitalista e a negação, como “atrasado”, do embate político em torno de interesses divergentes” (Ferretti e Júnior, 2000: 123).

A formação de um mundo conexionista não tem produzido apenas efeitos ao nível societal, mas também ao nível epistemológico. A este nível, um

dos seus principais efeitos tem sido a paralisação da crítica. Na obra já citada de Luc Boltanski e Ève Chiapello, estes autores interrogam-se exactamente sobre as razões desta paralisação, considerando paradoxal o facto de haver tanto que criticar no mundo conexcionista em que vivemos e de essa paralisação ter gerado um sentimento dominado pelo fatalismo. Para explicarem este fenómeno, desenvolvem a tese de que o capitalismo tem necessidade de um espírito para envolver as pessoas e, como tal, para ser mobilizador, o espírito do capitalismo incorpora uma dimensão moral. Não podendo encontrar o seu fundamento moral na lógica do processo insaciável de acumulação, que é a-moral, vai buscar às ordens de justificação que lhe são exteriores, que os autores designam por “cidades” – a cidade inspirada, a cidade doméstica, a cidade de remome, a cidade cívica, a cidade mercantil, a cidade industrial e a cidade por projectos – os princípios de legitimação que lhe fazem falta. O espírito do capitalismo é, portanto, o resultado de uma tensão permanente entre a estimulação do desejo de acumulação capitalista e a limitação que lhe é imposta pelos constrangimentos do bem comum. Assim, por intermédio da formação de um “espírito”, o capitalismo incorpora de certo modo a sua própria crítica. Se bem que não seja o agente principal da mudança do capitalismo, a crítica assume, assim, um papel importante na construção do seu espírito.

Sobretudo a partir da década de 80, o capitalismo beneficiou avidamente do enfraquecimento da crítica. Neste período, as mudanças profundas de um capitalismo agora organizado em rede têm-se operado sem críticas significativas. Isto porque num mundo em permanente mutação não é fácil operar criticamente, pois os novos dispositivos reticulares são móveis e não se deixam categorizar facilmente. Deste modo, a crítica surge sempre atrasada em relação aos avanços do capitalismo. Boltanski e Chiapello argumentam que as fontes de indignação que têm alimentado a crítica se têm mantido mais ou menos as mesmas ao longo dos dois últimos séculos. Elas são essencialmente de quatro ordens: o capitalismo como fonte de desencantamento e de inautenticidade, como fonte de opressão, como fonte de miséria e de desigualdades e como fonte de oportunismo e de egoísmo. A maior parte das críticas privilegiam um eixo em detrimento dos outros, a partir do qual

desenvolvem a sua argumentação. Na análise que estes autores desenvolvem sobre a relação entre o capitalismo e a crítica, estabelecem uma distinção entre a “crítica artista” e a “crítica social”, considerando-as os dois grandes registos críticos que caminharam desde meados do século XIX e que, em função das conjunturas históricas, se associaram ou entraram em tensão. A crítica artista assenta, sobretudo, nas duas primeiras fontes de indignação referidas, chamando a atenção para a estandardização e a mercantilização generalizada; a crítica social apoia-se mais nas outras duas fontes de indignação.

Uma das características importantes do período do final dos anos 60, princípio dos anos 70, é que estiveram associadas a crítica artista e a crítica social. O movimento crítico caracterizava-se, nessa altura, por dois conjuntos de reivindicações. Do lado da crítica social, era reivindicada a diminuição da exploração e das desigualdades sociais, a consolidação dos dispositivos estatais de segurança e a representação mais forte dos salarizados no Estado. Do lado da crítica artista, reivindicava-se a abolição das formas domésticas de dominação patriarcal, denunciavam-se as instituições e, de um modo particular, o Estado, considerado um servidor do capitalismo e um aparelho de exploração e opressão, exigia-se autonomia, proclamava-se a espontaneidade, a autenticidade, a auto-realização e a criatividade. Coexistiu, portanto, nessa conjuntura de transição, uma exigência de segurança (crítica social) e uma exigência de autonomia (crítica artista). Em grande medida, o novo espírito do capitalismo, que se começou a formar a partir dos anos 70, apoiou-se na crítica artista, apropriando-se das denúncias anti-hierárquicas e das aspirações à autonomia exprimidas com força no período dos anos 60-70. Por exemplo, as qualidades que, à luz do novo espírito do capitalismo, são hoje consideradas garantias de êxito – a autonomia, a espontaneidade, a mobilidade, a polivalência (por oposição à especialização estreita da antiga divisão do trabalho), a convivialidade, a abertura aos outros e às novidades, a disponibilidade, a criatividade, a intuição, a sensibilidade às diferenças, a escuta em relação ao vivido, o acolhimento de experiências múltiplas, a atracção pelo informal e a procura de contactos interpessoais – são tomadas do repertório do movimento do Maio de 68.

Apropriando-se dos valores da “autenticidade” proclamados pelos movimentos de juventude do final dos anos 60, o *neomanagement* dos anos 90 põe a tônica mais no “saber ser” do que no “saber” e no “saber fazer”. São valorizadas a polivalência, a flexibilidade, a capacidade para aprender e para se adaptar. Por exemplo, a ideia de serviço personalizado ao cliente, baseado na escuta atenta dos seus desejos, tem em vista introduzir o “autêntico”, sob a forma do “personalizado”, na produção e no consumo capitalistas. Utilizando formas de mercadorização, o capitalismo passou a oferecer aos consumidores os produtos “autênticos” e “diferenciados”, em oposição aos produtos estandardizados do fordismo. Um exemplo é a mercadorização dos “produtos ecológicos”, resultante da descoberta pelo capitalismo de um novo mercado constituído por uma população sensibilizada para os problemas do ambiente. Estes fenómenos constituem, portanto, uma resposta do capitalismo à crítica artista dos anos 60/70, tendo esta legitimado, em grande medida, a retirada do Estado e a entrada das políticas neoliberais nos anos 80. Em resultado deste fenómeno de apropriação pelo capitalismo dos valores proclamados pelos movimentos de juventude do final dos anos 60, a crise da crítica artista é, hoje, o resultado do seu aparente sucesso.

No caso da crítica social, as transformações do capitalismo engendraram um mundo difícil de interpretar e em relação ao qual é difícil construir uma oposição crítica com os mesmos argumentos dos períodos precedentes, isto é, com base no modelo das “classes sociais” que se impôs particularmente após a segunda guerra mundial. O primeiro choque petrolífero e a recessão de 1974-75 vieram pôr mais ainda em causa a política contratual que correspondera antes às reivindicações da crítica social. As dificuldades aumentaram também com a implosão dos regimes comunistas. Com o fim da guerra fria, na segunda metade dos anos 80, o capitalismo encontrou-se só, sem qualquer alternativa credível, e a crítica artista ficou, por um tempo, a única crítica legítima. As formas da crítica social que acompanharam a construção do espírito do capitalismo entre os anos 30 e os anos 60, com os sindicatos, as análises em termos de classes sociais e as negociações nacionais sob a égide do Estado, passaram a revelar-se inoperantes para agir

sobre o novo mundo conexionista. Nesta conjuntura, para que a crítica social se torne novamente operante tem de reformular as suas categorias de análise.

As múltiplas transformações iniciadas nos anos 70 encontram-se ao longo da década de 80 sintetizadas pelo princípio da flexibilidade. A flexibilidade instala-se por uma dezena de anos, sem críticas significativas, até ao reaparecimento de um movimento crítico de grande amplitude que começa a manifestar-se a partir de meados dos anos 90. Contudo, no período de 1985-1995, o movimento social não se manifesta praticamente senão sob a forma humanitária, o sindicalismo está desorientado e sem iniciativa, acentua-se a precarização da condição salarial e aumentam as desigualdades sociais. Neste período, a noção de exploração, assim como a referência às classes sociais, quase desaparecem da análise sociológica. Na segunda metade da década de 90, começam a surgir algumas tentativas de reconstituição de uma crítica radical, mas num sentido puramente crítico, sem qualquer ponto de apoio normativo para servir de apoio à crítica e sem proporem dispositivos ou ideologias alternativas. A falta de alternativas teve dois resultados, um prático e um teórico. O resultado prático tem a ver com a transposição da vontade de agir suscitada pela indignação face à miséria para uma atitude caritativa ou humanitária, incidindo no aqui e agora e em situações directas, face a face. No plano teórico, correspondeu ao abandono das abordagens macro-sociológicas e à valorização da micro-análise de acções e acontecimentos, fenómeno esse que tende a ser interpretado como “o fim da crítica”.

Nos anos mais recentes tem-se verificado, no entanto, um relançamento da crítica, que se tem manifestado sobretudo no terreno social, fazendo frente ao egoísmo, às desigualdades, à exploração e à miséria crescentes, à degradação dos modos de vida resultantes do desenvolvimento de um capitalismo liberto de grande parte dos constrangimentos. Tal não significa que os temas da crítica artista não sejam hoje actuais e essenciais. Recentemente ela tem-se reconfigurado como fonte de resistência contra a mercantilização generalizada, contra o facto de as pessoas estarem constantemente a ser postas à prova e sujeitas a uma exigência de mudanças incessantes. O ponto de apoio normativo deste novo relançamento da crítica na segunda metade da década de 90 é o que Boltanski e Chiapello definem como a “cidade por

projectos”, isto é, um registo crítico capaz de operar no mundo reticular ou conexcionista e de o submeter a uma exigência de justiça.

Na análise de um vasto conjunto de textos de *management* que os referidos autores levaram a cabo, concluem que nos anos 90 a ideia de “mercado” continua em primeiro lugar, mas a que aparece em segundo lugar é a ideia de “rede”, revelando a emergência de um novo espírito, de uma ideologia reticular. A hipótese que os autores formulam é, pois, a de que estamos a assistir à emergência de um novo sistema de valores, de um novo sentido ordinário da justiça, de um novo senso comum – a “cidade por projectos” – associada ao mundo flexível constituído de projectos múltiplos conduzidos por pessoas autónomas. Nesta perspectiva, o mundo é uma “rede” e não tanto um sistema, uma estrutura, um mercado ou uma comunidade. A definição de uma “cidade por projectos”, ao imprimir à configuração em rede uma exigência de justiça, constitui-a, assim, como uma forma política legítima, tornando visível um modo de ver e de fazer o mundo que estava anteriormente absorvido noutras formas e, como tal, não identificado e criticado.

A “cidade por projectos” tem como referência a actividade de mediação posta em prática na formação das redes. Enquanto que, por exemplo, na “cidade industrial” “o princípio superior comum” é a “eficácia”, na “cidade por projectos” é a “actividade”, que visa gerar os projectos ou integrar os projectos iniciados por outros. Já não é a ideia de “trabalho”, tal como é definida no mundo industrial, que é nuclear, mas antes a ideia de “actividade”. Há autores que falam mesmo no “fim do trabalho” ou no fim da “sociedade de trabalho” (Rifkin, 1995; Gorz, 1997). André Gorz argumenta que a “sociedade de trabalho” já não existe e não voltará de novo, considerando por isso que é necessário que o “trabalho” perca a sua centralidade na consciência, no pensamento e na imaginação de todos. Não se trata, porém, como diz, do fim do trabalho no sentido antropológico ou no sentido filosófico; trata-se antes do “trabalho” específico próprio do capitalismo industrial. O autor sugere, então, um olhar diferente sobre o trabalho: pensá-lo não como algo que temos ou não temos, mas como o que fazemos, o que remete para a ideia de “multiactividade” (Gorz, 1997: 123). A ideia de actividade, ou de multiactividade, inclui o trabalho assalariado, benévolo, doméstico, trabalho educativo de auto-

formação, etc.. Portanto, na “cidade por projectos”, o projecto é um dispositivo transitório e a vida é concebida como uma sucessão de projectos que envolvem as pessoas em múltiplas actividades. E é precisamente pelo seu carácter transitório que ele se ajusta a um mundo em rede. Enquanto que na “cidade industrial” a actividade se confunde com o trabalho e as categorias sociais são definidas em termos de “activos” e “passivos” (os reformados), na “cidade por projectos” a ideia de actividade ultrapassa as oposições do trabalho e do não-trabalho, do salariado e do não salariado.

Em síntese, as redes tornaram-se uma das principais características do mundo em que vivemos. No entanto, como as redes são fluídas, a análise e compreensão dos fenómenos conexionistas ou reticulares são muitas vezes difíceis de identificar e compreender face à insuficiência ou inadequação dos instrumentos analíticos e críticos de que dispomos. Ao longo das décadas de 80 e 90, a análise sociológica tem insistido na crítica ao liberalismo, enquanto ideologia que se impôs utilizando os benefícios da concorrência. Porém, o que faz a especificidade das evoluções recentes é o desenvolvimento de uma lógica conexionista, o que não quer dizer que ela tenha invadido a totalidade do mundo social e que em particular a exploração conexionista tenha substituído todas as outras formas de exploração. O que acontece é que a raridade das descrições ajustadas à singularidade deste mundo tem impedido a crítica de ser eficaz. Frequentemente encerrada num debate estereotipado opondo o liberalismo e o estatismo, a crítica não se tem mostrado suficientemente atenta à necessidade de uma justiça ajustada a esta nova lógica. A análise das mudanças operadas nos últimos anos, designadamente no campo das políticas sociais públicas, que têm feito insistentes apelos ao trabalho em rede e em parceria, por exemplo, tornam necessário o desenvolvimento de um “pensamento reticular crítico”, que está na antítese da visão “cêntrica” do mundo que tem dominado o modo de pensar e agir desde a criação da ciência moderna.

## **2. A política do diálogo, no período de governação do Partido Socialista**

A emergência do novo espírito conexionista pode ser associada, no nosso país, à chegada do Partido Socialista ao poder, na segunda metade dos anos 90, e ao novo estilo que este imprimiu à governação – a “política baseada no diálogo”. As décadas de 80 e 90 foram marcadas, entre outros acontecimentos, pela chegada ao poder, e pela sua manutenção por períodos relativamente longos, do Partido Social Democrata, no período de 1985 a 1995, e pelo Partido Socialista, no período seguinte, até 2002. Sem pretender fazer a história da vida política e partidária relativamente a estes dois períodos, a análise de alguns elementos distintivos poderá ajudar a compreender o cenário mais amplo das transformações ocorridas durante os mesmos. Tal não significa que se considere que as principais transformações decorram da mudança de governos, mesmo que formados por partidos diferentes. O que se pretende salientar é que os dois períodos revelam uma mudança profunda ao nível do discurso político e que, pela sua carga simbólica e pela interpretação do mundo e dos tempos que ele transmite, a sua análise pode ajudar a compreender e explicar essas transformações.

O slogan adoptado pelo o Partido Socialista e por António Guterres na campanha eleitoral que lhe viria a dar a vitória em 1995 – *Razão e Coração* – é elucidativo das mudanças operadas a partir de então ao nível do discurso político. O acento tónico passa a ser colocado no “coração”, isto é, nas dimensões afectivas e emocionais, em contraponto à ideia que vinha a difundir-se, relativamente ao período anterior dos governos de Cavaco Silva, de que a governação se regia predominantemente por critérios racionais e economicistas, numa lógica tecnocrática. A mensagem eleitoral de António Guterres, procurando afirmar uma política alternativa ao “cavaquismo”, e capitalizando no esgotamento de um estilo governativo que era criticado pela arrogância, põe a tónica no “diálogo” e noutros elementos simbólicos, como a emoção, o sentimento, a afectividade e a paixão.

Em oposição à designada “política do betão” do governo do Partido Social-Democrata, o governo do Partido Socialista proclama a “paixão pela escola” e mostra-se sensível em relação à “questão social”. No âmbito das políticas sociais, uma das primeiras decisões que este governo toma, e que

funcionou como bandeira, foi a criação do Programa do Rendimento Mínimo Garantido, em 1996. Outra bandeira foi a educação pré-escolar, tendo dado origem à criação de um “Programa de Expansão e Desenvolvimento”. As expressões “razão e coração”, “paixão pela escola” e outras noções ligadas à emoção e ao sentimento foram muito utilizadas, mas não funcionaram apenas como slogans de campanha eleitoral. A política do “diálogo” inscreveu-se como um novo estilo governativo, ficando de tal modo colado a este período de governação e, pessoalmente, ao Primeiro Ministro António Guterres, que veio a configurar um novo período designado por “guterrismo”.

Pelo Ministério da Educação dos governos dos dois Partidos passaram vários ministros, mas há dois que, na nossa opinião, interpretaram mais clara e decisivamente as diferentes orientações políticas e governativas e, de um modo mais geral, o espírito dos dois períodos: Roberto Carneiro, no governo do PSD, e Marçal Grilo, no governo do PS. O primeiro esteve ligado à “Reforma Educativa” que se seguiu à publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, o segundo ao “Pacto Educativo para o Futuro” apresentado na Assembleia da República em 1996.

Em 1988, Roberto Carneiro publica a obra intitulada “Portugal. Os próximos 20 anos. Educação e Emprego em Portugal, uma Leitura da Modernização”, na qual defende a necessidade de “empresariação da escola” e de “escolarização da empresa”, pondo a tónica numa lógica “empresarial” e veiculando valores como a eficácia, a produtividade e a modernização. O tema mais central da obra é o da relação entre educação e emprego, ao qual não será alheio, para além dos factores ideológicos, o facto de na década de 80 o fenómeno do desemprego ter surgido como uma das principais preocupações sociais e políticas. Relativamente a esta orientação política, Correia, Stollerof e Stoer (1992) argumentam que através do fenómeno de “empresarialização da educação” se operou uma subordinação da política educativa dos anos 80 às políticas industrial e económica, em detrimento das preocupações democratizantes da década anterior.

Em 1996, Marçal Grilo apresenta o “Pacto Educativo para o Futuro”. Tal como o próprio título indica – “pacto” – e como as sucessivas intervenções públicas do Ministro vieram posteriormente a revelar (Grilo, 1999), a ênfase é

posta no “acordo”, no “compromisso” e no “diálogo”. A centralidade do discurso da educação-emprego, característico do período anterior, cede lugar ao tema da relação entre a educação e a questão social, sendo disso exemplo a preocupação revelada com o “combate à exclusão escolar e social” e a introdução de uma lógica de “discriminação positiva”, designadamente, através da criação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). De acordo com Canário, Alves e Rolo (2000), estes inscrevem-se num tipo de políticas educativas características deste período, no nosso país, as quais assentam em duas vertentes – a vertente da “modernização” e a vertente da “democratização”. A primeira vertente decorre de uma subordinação funcional das políticas educativas a uma racionalidade económica, correspondendo à vertente dominante em Portugal como noutros países da União Europeia, e a segunda vertente corresponde a uma orientação que visa superar o carácter tardio e inacabado da construção, em Portugal, da escola de massas.

Em grande medida, as políticas de combate à “exclusão social”, que têm dominado a agenda de política social nos anos 90, inserem-se numa lógica conexionista, pois têm em vista re-inserir os indivíduos nas “redes” de onde foram desinseridos e restabelecer os “laços” perdidos, através de um conjunto de dispositivos de inserção e de solidariedade. O objectivo que têm em vista é manter ou restabelecer a coesão social. A exclusão, como o seu contrário – a inclusão e a inserção – fazem directa ou indirectamente referência às formas do laço social num mundo conexionista. O excluído é aquele cujas conexões são rompidas umas atrás das outras, que deixa de estar inserido em qualquer rede. Deixando de fazer parte do tecido social, passa a ser encarado como “inútil ao mundo” ou “supranumerário” (Castel, 1995). Por exemplo, quando os laços são cortados com os sistemas de produção e de consumo, muitos seres humanos são considerados, pelo novo sistema económico, como “sem valor”, quer como produtores quer como consumidores. Isto é, a pobreza e o desemprego são consideradas formas de exclusão relativamente ao mercado. Martine Xiberras (1996) explica que numa sociedade onde o modelo dominante continua a ser o “Homo Economicus” é tido como fundamental participar na troca material e simbólica generalizada, pois todos aqueles que recusam ou são incapazes de participar no mercado serão logo percebidos como excluídos.

A pobreza significa, portanto, a incapacidade de participar no mercado de consumo e o desemprego a incapacidade de participar no mercado da produção. Neste sentido, as políticas sociais da inserção e da inclusão têm em vista restabelecer os “laços” perdidos, pondo em prática um conjunto de tecnologias sociais que fazem directa ou indirectamente referência, através do uso de noções como rede, parceria, contrato, etc., à lógica reticular ou conexionista.

Como já foi dito, o período inaugurado pelo Ministro da Educação Marçal Grilo corresponde ao proclamado abandono da noção de “reforma”, que fora central no período anterior. Estando conotada com uma concepção racional e tecnocrática de mudança, a noção de reforma foi considerada incompatível com o novo estilo governativo “baseado no diálogo”. O Ministro afirma um rompimento com o período anterior, em termos de concepção governativa: “rompemos, pois, definitivamente, com as concepções economicistas ou a lógica que desvaloriza o serviço público de educação”; “acreditamos no diálogo e no espírito de negociação” (Grilo, 1999). Marçal Grilo declara igualmente que “depois da ilusões neoliberais” se torna necessário prestar maior atenção às políticas sociais: “Não é por acaso que as políticas sociais assumem crescente importância nas sociedades contemporâneas, depois das ilusões neoliberais e da tentação espontaneísta que se traduziu numa verdadeira e perniciosa ‘teologia de mercado’” (id., ib.).

O novo estilo é igualmente revelado pelos objectivos definidos para a acção governativa: “pacificar a educação”, “dar estabilidade às políticas”, “garantir um ambiente de serenidade e paz”, “estabelecer uma nova relação de confiança” e um “clima de confiança mútua e de motivação”. O próprio Estado e a Administração são definidos como “parceiros”: “A escola deve olhar para a Administração como um parceiro. Pode ser um parceiro mais ou menos burocrata, mas o Estado tem o dever de ser visto como um parceiro. Acho que se as escolas encaram a Administração como “aí vêm eles”, não encontrarão parceiros por parte da Administração” (id., ib.).

O uso abundante das noções de “pacto”, “compromisso”, “acordo”, “coordenação”, “diálogo”, “laços”, “elos”, “negociação”, “concertação”, “parceiros”, “entendimento”, “partilha”, “complementaridade”, “co-

responsabilização”, “contratualização”, entre outras, exprimem bem o novo estilo governativo e a sua identificação com a lógica conexcionista. Embora sem rivalizar com estas, a noção de “qualidade” mantém alguma presença nos discursos do Ministro, surgindo estreitamente associada às noções de “excelência”, “mérito” e “boas práticas”. Os discursos de Marçal Grilo contêm referências aos “standards de qualidade” e às “escolas de referência”; defendem a “criação de centros de excelência que se tornem centros de referência”; afirmam a necessidade de “pôr em prática um efeito multiplicador de qualidade, através de casos de referência que constituirão exemplos estratégicos de compatibilização da democracia, da excelência e do mérito” (id. ib.). As noções de “rigor” e “exigência” não aparecem nas primeiras intervenções do Ministro, surgindo mais para diante em resposta às críticas emergentes ao excesso de diálogo e ao défice de decisão. Quanto às noções de “modernização” e “eficácia”, que eram nucleares nos discursos do período anterior de governação social-democrata, elas tornaram-se residuais, surgindo apenas em função de perguntas dos jornalistas. Por exemplo, em resposta a uma pergunta específica de um jornalista, o Ministro responde: “Naturalmente que a organização deverá ser dotada de eficácia – mas importa aliar a mudanças globais à mobilização e motivação das pessoas, à humanização da escola” (id. ib.).

Embora não sejam as únicas, as noções reticulares ou conexionistas (laços, elos, parceiros, coordenação, contratualização, etc.) são as que mais claramente atravessam o discurso do Ministro, no período de 1996 a 1999. Marçal Grilo considera necessário “suscitar convergências”; “restabelecer laços de confiança e de diálogo e retomar elos que estavam quebrados ou fortemente deteriorados, com todos os parceiros”; “lançar as bases de entendimento e de um acordo entre os principais protagonistas da educação, que permitam uma partilha e uma complementaridade das responsabilidades”. Expressões como “coordenação horizontal”, “compromissos de acção”, “acordo de acção a nível político e social”, “complementaridade nas responsabilidades”, “coordenação de políticas”, “coordenação da política educativa com outras políticas sociais”, “contratualização permanente”, “lógica integrada de acções”, são exemplos do novo espírito reticular ou conexcionista emergente no período

da segunda metade da década de 90. Ainda que o discurso em análise diga respeito apenas às intervenções públicas do Ministro da Educação, em Portugal, num determinado período, consideramos que ele se inscreve num quadro mais geral das transformações da acção estatal que têm ocorrido nos últimos anos, não apenas no nosso como noutros países, representando, em grande medida, a emergência de uma lógica contratual ou parthenarial no campo das políticas sociais públicas. Analisaremos este fenómeno na secção seguinte.

### **3. Transformações na esfera do Estado e da acção pública: a lógica contratual**

A dimensão estrutural constitutiva do Estado-providência nas sociedades contemporâneas assenta, por um lado, num conjunto de normas que implicitamente estabelecem um modelo contratual de acção e, por outro, na institucionalização das funções de regulação, na área social, económica e política (Mozzicafredo, 1994). Todavia, como explica este autor, os desafios que hoje em dia se colocam aos sistemas políticos são outros. Os problemas do desemprego em situação de crescimento das economias, da exclusão social, da degradação de alguns dos componentes dos direitos sociais, do forte constrangimento fiscal sobre os cidadãos, o excesso de apropriação corporativa dos recursos e benefícios sociais e económicos (diferente poder de persuasão dos diferentes corpos sócio-económicos que actuam junto dos mecanismos institucionais de concertação social) são algumas das consequências resultantes dos mecanismos instituídos neste modelo político de funcionamento do Estado, constituindo razões que levarão a uma redefinição do papel que o Estado e os parceiros sociais desempenham na sociedade.

A própria crise do Estado-providência mudou de natureza, desde o início dos anos 90, entrando numa nova fase em que para além dos graves problemas de financiamento e dos disfuncionamentos dos seus aparelhos, são os próprios princípios organizadores da solidariedade e a própria concepção dos direitos sociais que estão em causa (Rosanvallon, 1995). Como diz este

autor, nos anos 70 a crise do Estado-providência era essencialmente de ordem financeira, nos anos 80 de ordem ideológica e de legitimidade e nos anos 90 de ordem filosófica, estando em causa, neste último período, o problema da cidadania. Hoje, a questão social é acompanhada, portanto, por esta crise filosófica e, como tal, já não estamos numa situação igual à da década de 80, na qual era exigida a relegitimação do Estado e da acção pública. Enquanto que nessa década o Estado era posto em causa pelas ideias de Estado mínimo e de privatização, na década de 90 a intervenção pública encontrou toda a sua justificação perante as fracturas sociais que se agravaram. Face à “globalização do risco social” e à “fragilidade das instituições privadas de protecção social” no nosso país, o Estado não pode recuar mais (Hespanha *et al.*, 2000; Hespanha e Carapinheiro, orgs., 2001). Como tal, “na ordem do dia deve ser colocado não o desinvestimento do Estado, mas a reflexão e prática sobre o seu reinvestimento” (Rodrigues, 1999: 275).

Perante esta reactualização da questão do Estado, torna-se necessário analisar, interpretar e compreender as transformações de que tem sido objecto e sujeito ao longo das duas últimas décadas, assim como as estratégias que tem vindo a pôr em prática no contexto de perda de legitimidade e de procura de novas formas de relegitimação. Veremos que o recurso a estas estratégias coincide cada vez mais com o amaciamento e a “flexibilização” das políticas públicas, funcionando esta flexibilização como paliativo à incapacidade do sistema político de se impor de maneira dirigista após a perda da sua centralidade. Começaremos por abordar estas estratégias e terminaremos com uma análise mais aprofundada da lógica contratual, que tem dominado o campo das políticas sociais públicas.

### **3.1. As novas estratégias de acção estatal**

Diversos qualificativos, como “Estado modesto” (Crozier, 1987), “Estado heterogéneo” (Santos, 1994), “Estado labiríntico” (Ruivo, 2000a), são bem o sinal da pluralização das abordagens do Estado que se tem manifestado nas duas últimas décadas. Outros qualificativos, como “Estado avaliador” (Henkel, 1991; Van Haecht, 1998; Broadfoot, 2000), “Estado animador” (Donzelot e

Estèbe, 1994), “Estado reflexivo” (Willke, 1991), “Estado supervisor” (Wilke, 1992), “Estado sábio” (Massardier, 1996), “Estado parceiro” (Schweyer, 1996), sugerem novas formas de intervenção estatal, lembrando que o essencial da análise não é o Estado enquanto entidade abstracta, mas antes as práticas e os processos de governação, nos quais participam, juntamente com o Estado e os seus aparelhos institucionais, organizações profissionais, associações de carácter social e cultural, especialistas em diversos domínios, editores de manuais escolares, serviços centrais e regionais da administração, inspecção, institutos, etc.. São exemplo desta focalização nos processos e nas práticas concretas do Estado expressões como, “Estado em concreto” (Padioleau, 1982), “Estado em acção” (Jobert e Muller, 1987), “Estado em interacção” (Hassenteufel, 1995), entre outras.

Uma das principais estratégias que o Estado tem vindo a utilizar neste período das duas últimas décadas é a da avaliação. Esta tornou-se o verdadeiro objecto das políticas territoriais, numa altura em que o Estado se dá conta do maravilhoso instrumento de justificação e legitimação que ela pode fornecer (Dutercq, 2000). Os poderes públicos anunciam a avaliação no próprio momento de entrada em vigor de uma nova decisão, procurando tornar o “efeito de anúncio” numa estratégia que visa gerar a “aceitabilidade social” (Papadopoulos, 1995: 11). Libertando-se dos detalhes e conservando um controlo estratégico do conjunto, o “Estado avaliador” passou, assim, a assumir o papel de “chefe de orquestra” (Broadfoot, 2000).

A emergência de um “Estado avaliador” é em grande medida responsável pela convergência das políticas europeias, designadamente das políticas educativas (Broadfoot, 1996 e Van Haecht, 1998). Focalizando a sua acção principalmente nos resultados e assumindo funções de controlo ou *accountability*, o fenómeno da avaliação tem vindo a impor-se de tal modo que a distinção tradicional entre políticas educativas centralizadas e descentralizadas perdeu muita da sua pertinência. Nos países onde o controlo do sistema educativo era tradicionalmente descentralizado, o Estado avaliador é interpretado como contribuindo para um controlo mais centralizado, enquanto que nos países onde o controlo era tradicionalmente muito centralizado ele é

percebido como contribuindo para uma maior descentralização, com base em argumentos de maior flexibilidade.

Anne Van Haecht (1998) considera que a emergência de um “Estado avaliador” surge paralelamente a um certo “pedagogismo” na sociedade actual, que é praticado, por exemplo, pelos grandes meios de comunicação de massa, na forma de um pedagogismo infantilizante, mas também pelo poder público, que recorre a formas de comunicação evocando a “forma escolar”: mensagens simplificadas e repetidas, ilustrações que pretendem ser convincentes, recurso aos expertos como fonte de legitimação, lembrando o mestre-escola. Para além dos mecanismos clássicos – “monopólio do exercício da violência física legítima” (usando a expressão de Max Weber), do “direito”, do “dinheiro” (elemento indispensável do intervencionismo dos Estados-providência modernos na definição das políticas redistributivas), e da “organização” (burocracias modernas) – o Estado põe actualmente em prática outras estratégias de acção, enfatizando quer a “dimensão relacional” – negociação, diálogo, consulta, contratualização e coordenação – quer a “dimensão pedagógica” – incitação, persuasão, informação, supervisão e avaliação.

Yannis Papadopoulos (1995) define quatro tipos de estratégias, baseadas na informação, utilizadas pelo “Estado reflexivo”: a “negociação”, a “delegação”, a “coordenação” e uma “nova relação com o saber”. As duas primeiras formas de acção reflexiva – a negociação e a delegação – inserem-se numa tendência actual de “contratualização” das políticas públicas, que envolve a consulta dos grupos em relação aos quais a política será aplicada, convenções colectivas entre parceiros sociais, políticas postas em prática directamente pelos interessados. Esta tendência traduz o declínio das negociações centralizadas e globais e a emergência de uma gestão contratual das políticas, com recurso à delegação de competências. O que é característico destes novos procedimentos contratuais de acção do Estado não é tanto a sua novidade, pois eles já estavam presentes quer no Estado liberal, quer no Estado-providência clássico, mas o facto de estarem a transformar-se e a tornar-se mais visíveis. O que as “políticas contratuais” contêm de novo é o facto de agora se basearem na negociação explícita da acção pública (Gaudin, dir., 1996 ; Gaudin, 1999).

A terceira e a quarta estratégias de acção reflexiva definidas por Yannis Papadopoulos – a “coordenação” e a “nova relação com o saber” – têm em comum o papel de animação reservado ao Estado, enquanto organizador do pluralismo estatal. No primeiro caso, o Estado tem em vista planificar e coordenar as suas próprias actividades, assim como as actividades centrífugas dos diversos sub-sistemas sociais. No segundo, pretende adquirir, difundir e tornar aceitável um saber sobre a sua acção, daí o recurso aos “expertos”, aos “sábios” e à avaliação. Como o senso comum atribui frequentemente as incoerências burocráticas à simples falta de coordenação entre diferentes serviços e instâncias administrativas, a estratégia da “coordenação” é utilizada com o objectivo de produzir o global a partir de um trabalho de conciliação entre os referenciais sectoriais. Esta estratégia baseia-se num trabalho de organização da fragmentação social, pondo em prática operações de coordenação e de deliberação, tais como a criação de comissões, mesas-redondas e grupos de trabalho propícios à concertação e à articulação. Por sua vez, a estratégia da “nova relação com o saber” é utilizada como resposta à exigência de produção de um saber socialmente aceitável, que permita contrariar as tendências centrífugas e restaurar a coesão social, numa sociedade complexa e fragmentada.

O que está em causa, portanto, é o papel desempenhado pela “expertise” neste tipo de sociedade em que o saber é pluralista. A nova versão do “experto” já não é a de alguém com conhecimentos especializados numa dada área, mas antes quem possui um saber mais generalista e se revela capaz de realizar um trabalho de síntese e de animação. Embora as comissões de expertos continuem frequentemente a ser constituídas com base na representação de interesses e a ser portadoras de visões sectoriais, o reconhecimento destas limitações tem conduzido ao recurso cada vez mais frequente aos “sábios”, figuras investidos de uma autoridade mais moral que política e com uma função de mediação mais que de regulação<sup>109</sup>. Enquanto que os “expertos” tradicionais dão uma caução científica às políticas, os “sábios” conferem-lhes uma caução moral e assumem um papel de produção

---

<sup>109</sup> Um exemplo deste recurso aos “sábios” é o Relatório “Para uma Europa dos Direitos Sociais”, elaborado pelo “Comité dos Sábios” (Comité dos Sábios, 1996, Para uma Europa dos Direitos Sociais. Bruxelas)

de sentido, transcendendo os particularismos dos sistemas. Como esclarece Papadopoulos, enquanto que a expertise clássica servirá, no limite, para legitimar a tomada de decisões, o recurso aos “sábios” pode servir para legitimar igualmente as não-decisões. Através da incorporação de critérios éticos e do exercício de um “magistério moral” (Papadopoulos, 1995: 121), a utilização destas estratégias procura “injectar um suplemento de alma” (id., ib.:120) à acção estatal.

Os “expertos” e os “sábios” configuram, portanto, dois papéis sociais diferentes: o recurso aos “expertos”, a quem é reconhecida competência técnica, é feito essencialmente para a obtenção de mais informações, e mais precisas, sobre os problemas complexos que escapam ao comum dos decisores, como é o caso da poluição, da evolução demográfica, do consumo de energia, etc.; por sua vez, o recurso aos “sábios” acontece perante o que é normalmente designado como “problemas de sociedade”: a cidadania, o aborto, o impacto social do desenvolvimento tecnológico, a influência das sondagens, a relação *media*-política, etc.. Os “sábios” não dispõem necessariamente de competências específicas de um determinado domínio técnico, mas isso pode não ser considerado um *handicap* e, pelo contrário, pode até ser percebido como uma condição favorável à abertura de espírito, à empatia. Pode dizer-se, portanto, que o papel dos expertos tende a ser convocado por referência a uma “lógica de certeza” e o papel dos sábios a uma “lógica de incerteza”.

Finalmente, ainda dentro da estratégia assente numa “nova relação com o saber”, temos a questão da avaliação. Como já foi dito, a avaliação é cada vez mais utilizada no âmbito das políticas públicas. A avaliação tende a adoptar modalidades de tipo pluralista, procurando captar a pluralidade dos pontos de vista em relação a uma política, e o avaliador a realizar essencialmente um trabalho de animação, de intermediação e de desenvolvimento da empatia. O Estado utiliza, assim, formas de acção mais ágeis e para-legais, onde a informação joga um papel central: incitar, experimentar, contratualizar, coordenar e avaliar. Para isso tem contado também com a colaboração de académicos, quer como consultores, quer como investigadores. Consequentemente, diversos projectos de investigação sociológica passaram a

dedicar-se mais à avaliação do que à interpretação dos processos sociais, o que pode estar a contribuir para o já referido fenómeno de enfraquecimento da crítica.

Numa análise crítica a estas novas estratégias de acção estatal, Jacques Ion (2000) considera que a “avaliação invasora” (id., ib.: 129) constitui o novo mecanismo de controlo nas políticas contemporâneas, tendendo a funcionar como suporte de uma “administração de controlo da territorialidade” (id., ib.: 132). Enquanto “panaceia managerial” (Broadfoot, 2000: 50), os procedimentos de avaliação constituem hoje um dos mais importantes meios de controlo da educação, na medida em que se apresenta como uma tecnologia neutra e inofensiva. Torna-se, pois, necessário, exercer uma vigilância crítica em relação às novas formas de intervenção do Estado e dos seus aparelhos administrativos, os quais dizem pôr em prática mecanismos de “acompanhamento”, “supervisão”, “monitorização” e “pilotagem”, mas sem deixarem de desempenhar uma função de controlo centralizado, ainda que exercida por controlo remoto, no âmbito das políticas ditas territorializadas e contratualizadas.

### **3.2. A lógica contratual das políticas sociais públicas**

Ao longo dos anos 90, noções como, contrato, parceria, partenariado, rede, projecto, território, etc., transformaram-se numa espécie de vocabulário obrigatório das políticas sociais públicas. O “contrato” parece ter-se transformado no próprio método de governação, revelando a passagem de um Estado administrador a um Estado mediador (Gaudin, 1999). Em grande medida, a retórica do “diálogo social”, da “negociação” e dos “parceiros sociais”, que sustenta a abordagem contratual, ou partenarial, foi introduzida pela Comissão Europeia, designadamente, através do Livro Branco da Política Social Europeia (Comissão Europeia, 1994). Os diversos programas europeus, designadamente, o Programa LEADER<sup>110</sup>, têm contribuído, também, para a difusão desta abordagem contratual. E não se trata de uma mera conjuntura, pois o III Quadro Comunitário de Apoio para o período de 2000-2006

---

<sup>110</sup> Sobre “as parcerias no programa leader”, ver Serafim, Maria do Rosário (1999). Outras mediações, Estado-Sociedade: as parcerias no programa leader. Lisboa: Direcção Geral de Desenvolvimento Rural.

(Comissão Europeia, 2000), continua a dar primazia às “acções integradas de base territorial”, convocando expressões como “redes sociais”, “parcerias”, “partenariado”, “acções comunitárias”, “acções de animação sociocultural”, “solidariedades locais” e “redes territoriais de desenvolvimento local”<sup>111</sup>.

De uma maneira geral, estamos perante um fenómeno de “europeização das políticas públicas” (Muller, 1992; Muller, Mény e Quermonne, 1995), constituído por um duplo movimento de “localização” e de “europeização”. Este fenómeno tem provocado o aparecimento de novas agendas institucionais locais e europeia e, em consequência, os estados nacionais têm ficado submetidos a diversas pressões, quer da autonomização crescente das comunidades políticas locais, quer da construção europeia. A Europa surge, assim, como um espaço estratégico de debate onde são formulados problemas e soluções, fazendo emergir um espaço europeu de políticas públicas, que se traduz por um conjunto de normas de acção comuns e de formas de acção pública, cuja produção escapa, em boa parte, aos actores políticos nacionais.

Ainda que formuladas em termos de “livros brancos”, “recomendações” e “orientações”, estas normas de acção comuns influenciam o rumo das políticas dos países membros. Ao proceder desta forma, a Comissão Europeia não está a governar os estados nacionais, mas os seus relatórios, orientações e recomendações influenciam as suas políticas, quer directamente, quer através do efeito ampliado pela comunicação social, a qual utiliza expressões como

---

<sup>111</sup> Num dos programas operacionais do III Quadro Comunitário de Apoio 2000-2006 – Programa Operacional Emprego, Formação e Desenvolvimento Social – as linguagens que descrevem as acções da medida 5.1., por exemplo (Apoio ao Desenvolvimento Social e Comunitário), são elucidativas:

“Acções de dinamização e apoio à consolidação do partenariado local, com vista à implementação de redes territoriais de desenvolvimento local”;

“Intervenções que visem a implementação da rede social para o Desenvolvimento”;

“Acções de dinamização e de apoio ao estabelecimento das parcerias locais para a implementação e desenvolvimento das redes sociais e ao fomento da cooperação com entidades públicas e privadas ao nível local”;

“Apoio a acções de diagnóstico, estudos, planificação e avaliação que concorrem directamente para a concretização de planos integrados de desenvolvimento social, a nível do concelho”;

“Intervenções integradas de desenvolvimento social de base local”;

“Acções comunitárias dinamizadoras da participação e das parcerias, tendo em vista criar oportunidades de desenvolvimento económico e social local”

“Acções de animação socio-cultural e de convivência interpessoal, intergeracional e interétnica, potenciadoras do desenvolvimento sócio-comunitário e das solidariedades locais”.

“puxão de orelhas”, “cartão amarelo”, “cartão vermelho”, etc.. Quanto aos “livros brancos”, pode referir-se, por exemplo, o “Livro Branco” intitulado “Crescimento, Competitividade e Emprego – os desafios e as pistas para entrar no século XXI” (Comissão das Comunidades Europeias, 1993), o qual exerce influência sobre as políticas dos diversos países, designadamente, ao conceber a educação como medida económica e de emprego (Antunes, 1996). Do mesmo modo, a existência de instrumentos de coordenação de políticas económicas dos Estados membros, como é o caso das GOPE (Grandes Orientações de Política Económica), embora não determinem completamente as políticas de cada país, certamente que as influenciam, quanto mais não seja pela pressão política, mas também mediática, que exercem sobre os estados nacionais.

Para além disso, é necessário ter em conta que a integração de diferentes países num espaço europeu e o próprio impacto da União Europeia não se traduzem apenas pela imposição aos estados membros de políticas públicas. São os próprios países que põem em prática “políticas de mimetismo institucional” (Mény, 1993), o que dá origem a uma certa homogeneização de políticas e práticas<sup>112</sup>. Por exemplo, em Portugal, a política dos TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária), da segunda metade dos anos 90, é uma “enxertia”, para usar um termo de Mény, da política das ZEP (Zonas de Educação Prioritária), posta em prática, em França, nos anos 80. A política do RMG (Rendimento Mínimo Garantido), criado em Portugal em 1996, insere-se, igualmente, no debate europeu sobre política social de combate à pobreza e exclusão e, no caso de Portugal, o modelo adoptado tem uma clara inspiração no RMI (Rendimento Mínimo de Inserção) francês, criado no final da década de 80.

A lógica contratual tem surgido em diversas situações: contratos-programa, contratos de autonomia, contratos de inserção social e profissional, contratos de qualidade. Tendo como referência o nosso país, Sousa Fernandes (1999) refere diversas modalidades contratuais: modalidades que envolvem em acordos educativos entidades públicas como o Estado ou autarquias e

---

<sup>112</sup> Lembremo-nos que as próprias palavras de ordem da União Europeia são “harmonização” e “convergência”.

instituições privadas de ensino, designadamente de ensino profissional e artístico, associações profissionais, instituições privadas de solidariedade social, entre outras; modalidades que envolvem fundamentalmente o Ministério da Educação e as escolas visando estimular globalmente a autonomia das escolas, incentivar determinadas práticas, melhorar as condições educativas em zonas específicas, etc., sendo exemplos deste tipo de modalidades os “contratos de autonomia”, o Programa Educação para Todos (PEPT 2000), o Programa Nónio Século XXI, o Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação, o Programa Boa Esperança/Boas Práticas, o Programa Entre-culturas; e, finalmente, modalidades que envolvem as escolas com os seus parceiros mais directos: alunos, famílias e comunidades locais.

Em França, após a incidência no tema do “projecto”, nos anos 80, através do “Project d’Etablissement”<sup>113</sup>, a noção que tem vindo a ganhar terreno nos anos mais recentes é a noção de “contrato”. Nos anos 80, esta noção já fora utilizada, mas numa perspectiva que se situava mais ao nível da acção pedagógica em contexto escolar e de sala de aula (contratos entre professores e alunos e entre professores e pais) desenvolvendo-se, sobretudo, em torno da ideia de “pedagogia do contrato”<sup>114</sup>. Estava em causa, essencialmente, uma tentativa de pôr em prática uma pedagogia mais activa e participativa fazendo do aluno o sujeito da aprendizagem e os pais co-responsáveis nesse processo. Nos anos 90, a noção de contrato ganhou outra dimensão, existindo actualmente inúmeras modalidades de programas contratuais: os “Contrats Locaux d’Accompagnement Scolaire”, o “Contrat de Réussite”, o “Contrat Educatif Local”. Em Portugal, o tema do “projecto educativo” desenvolveu-se, também, a partir da segunda metade dos anos 80. No final dos anos 90, a noção de contrato é introduzida em diversos domínios, nomeadamente, no “novo regime” de autonomia e gestão das escolas, através

---

<sup>113</sup> Em França, a noção de “projecto de estabelecimento” foi introduzida em 1981, no contexto da renovação dos “collèges”. O sistema escolar francês compreende três tipos de estabelecimentos: “l’école primaire” que escolariza as crianças dos seis aos dez anos, o “Collège” (onze a quinze anos) e o “Lycée” (quinze a dezoito anos).

<sup>114</sup> Nos anos 80, o INRP consagrou uma obra aos “contratos em educação”, que revela esta perspectiva do “contrato”, concretizada ao nível da turma ou do estabelecimento, com um aluno ou com os pais. Ver Burguière, E. *et al.* (1987). *Contrats et éducation. La pédagogie du contrat, le contrat en éducation*. Paris: L’Harmattan/INRP.

dos “contratos de autonomia”, e do programa do Rendimento Mínimo Garantido, através dos “contratos de inserção”.

É necessário salientar, porém, que embora neste período recente a ideia de “contrato” seja frequentemente apresentada como uma novidade, fruto das transformações do Estado e da acção pública, o fenómeno da contratualização social não é novo. Aliás, o “contrato social” constitui mesmo a metáfora fundadora da racionalidade social e política da modernidade ocidental (Santos, 1998). Trata-se de um compromisso elaborado ao longo de mais de um século de lutas sociais, desde logo as lutas de classes no sistema de produção capitalista e a procura de consensos, e é constituído por regras escritas e não escritas, de práticas, de valores e de instituições em quatro grandes domínios: o direito ao trabalho, a redistribuição das riquezas, a protecção contra os riscos sociais e a promoção da igualdade de oportunidades (Petrella, 1995). Historicamente, este compromisso tornou-se a via de acesso à cidadania, quer pela extensão aos trabalhadores dos direitos cívicos e políticos, quer pela conquista de direitos económicos e sociais.

Acontece que desde há cerca de duas décadas este modelo clássico do “contrato social” atravessa um período de grande turbulência, face à emergência dos fenómenos de globalização e de localização e à desestruturação do Estado-providência, o qual assumiu um papel central no processo de contratualização social nas sociedades modernas. À primeira vista, portanto, poderia supor-se que a contratualização social estaria esgotada, mas tal não corresponde à verdade. Como explica Sousa Santos (1998), a situação actual, longe de configurar uma crise do contratualismo social, caracteriza-se pela sua consagração sem precedentes, pois nunca se falou tanto de contratualização das relações sociais, das relações de trabalho, das relações políticas do Estado com organizações sociais. Trata-se agora, porém, na opinião deste sociólogo, de uma nova contratualização liberal individualista, que tem pouco a ver com a que foi fundada na ideia moderna do contrato social, pois passou a assentar na ideia do contrato de direito civil, entre indivíduos, e não na ideia do contrato social entre agregações colectivas de interesses sociais divergentes. Baseada num “consenso liberal”, “a nova contratualização é, enquanto contratualização social, um falso contrato, uma

mera aparência de compromisso constituído por condições impostas sem discussão ao parceiro mais fraco no contrato” (id., ib.: 23). No que diz respeito, por exemplo, ao Rendimento Mínimo Garantido a à base contratual do programa de inserção, o “parceiro mais fraco do contrato” não está em posição ou em condições de escolher, transformando-se, assim, num contrato obrigatório.

Sousa Fernandes (1999) argumenta, no entanto, que as modalidades contratuais emergentes nos sistemas educativos contemporâneos se desenvolvem num espaço onde confluem influências de compatibilização problemática, quer derivadas das pressões neo-liberais de uma contratualização dependente apenas dos mecanismos de mercado, quer resultantes da rigidez do centralismo burocrático. Não sendo de opinião de que o uso de modalidades contratuais ponha em causa, por si só, a escola pública enquanto modelo dominante dos sistemas educativos contemporâneos procurando substituí-la por um modelo de escola privatístico, de natureza empresarial, este autor considera, porém, que ele introduz perturbações e tensões com os modelos burocráticos e centralistas que marcaram a era do Estado Educador.

A nova contratualização é atravessada, portanto, por diversas tensões. O contrato é definido, frequentemente, como uma forma de combate à burocracia e de renovação da acção pública, mas, se para uns o combate à burocracia tem em vista o aprofundamento da democracia e da cidadania, para outros visa essencialmente o aumento da eficácia e da eficiência num mercado concorrencial. Um exemplo são as prioridades definidas pelas instituições e pelos mecanismos de financiamento, que tendem a privilegiar as acções e os projectos que se inscrevem na lógica contratual e a deixar de lado todos os que não conseguem encaixar-se nessa lógica. Há uma cumplicidade, portanto, entre o “contrato” e a lógica de mercado, da qual podem decorrer consequências em termos de desigualdade e discriminação.

Outros autores têm afirmado que à luz desta nova lógica contratual, a noção de contrato é utilizada mais em sentido metafórico do que em sentido jurídico. Glasman (1999) defende que o “contrato” configura essencialmente uma “démarche”, uma espécie de “pedagogia de acção pública partenarial”,

através da qual o comprometimento assume uma natureza mais de “implicação” do que de “obrigação”. Os procedimentos contratuais introduzem, assim, no âmbito da acção pública, um constrangimento mais incitativo que tutelar. A palavra de ordem é a “implicação” (Nicolas-Le Strat, 1996): implicação no trabalho, na procura de emprego, no seu percurso de inserção, no seu projecto de formação. Afirmando que a sociedade civil nunca foi tão interpelada pela sociedade política como tem sido ao longo da última década, este autor considera que o fenómeno do “implicacionismo” na nossa sociedade deve ser entendido como uma tecnologia política incitativa de participação-implicação. No mesmo sentido, Jacques Ion (2000) explica que o ideal participativo foi promovido a quase directiva nacional, embora isso aconteça num contexto em que já não há militantes que o alimentem. Trata-se de uma participação sem participantes. Como tal, converte-se em simples técnica, tornado o ideal participativo omnipresente nos discursos de política mas ausente do terreno. A participação e a implicação configuram, assim, um novo paradigma político que reformula a questão da dominação e do controlo social.

Quer em França, quer em Portugal, os programas do Rendimento Mínimo são um exemplo desta nova lógica de contratualização e dos apelos que a mesma faz à participação e à implicação. Passou-se, progressivamente, de uma lógica de categorização e gestão dos riscos a uma lógica de gestão de situações de dificuldade e de implicação das pessoas para a superação dessas situações em que se encontram. Operou-se, portanto, a passagem de uma lógica de assistência generalizada, de uma lógica redistributiva, a uma lógica contratual, isto é, a um social territorializado. O processo redistributivo clássico, anónimo, cede lugar a um processo dito de “responsabilização”, individualizado e contratualizado. O cliente não é doravante apenas o beneficiário de um direito adquirido, mas um parceiro convidado a fazer prova, através das suas iniciativas pessoais, do interesse que manifesta socialmente.

A abordagem contratual ou parthenarial tem feito apelo à colaboração entre diversos profissionais – professores, educadores de infância, psicólogos, sociólogos, assistentes sociais, médicos, enfermeiros, militantes associativos, responsáveis de colectividades territoriais, responsáveis de empresas, polícias, juizes, etc. – em projectos, em parcerias, em trabalho em rede. Em grande

medida, porém, este apelo à colaboração é feito com base numa ideologia de consenso ou, como refere Bernard Charlot, uma “ideologia da complementaridade serena” (1997b: 228). As palavras de ordem são a coordenação e a articulação: coordenação e articulação de Ministérios, de políticas, de serviços, de instituições e de profissionais. O próprio campo escolar deixou de ser palco apenas da acção do Ministério da Educação, pois outros Ministérios, como o Ministério da Ciência e Tecnologia, através dos Programas “Internet nas escolas” e “Ciência Viva”, da Administração Interna, através do “Programa Escola Segura”, etc., passaram a intervir no mesmo. As Comissões Locais de Acompanhamento do Programa do Rendimento Mínimo, as Unidades Locais de Saúde, as Comissões de Protecção de Crianças e Jovens, as estruturas locais de gestão dos programas de luta contra a pobreza, os Conselhos Municipais de Educação são, também, exemplos de estruturas de coordenação de políticas educativas e sociais e de cooperação inter-institucional a nível nacional e local.

Embora mesmo entre elas se encontrem diferenças, as abordagens contratuais pressupõem, em comum, o carácter horizontal e não hierárquico da acção pública. Elas configuram um fenómeno que se caracteriza pela emergência de um novo tipo de políticas públicas, que poderíamos designar por políticas “co”. As noções em que estas políticas se sustentam – coordenação, cooperação, colaboração, co-responsabilização – estão amplamente conotadas com a ideia de consenso e tendem a ocultar as relações de poder e a conflitualidade que caracterizam a acção pública. Assim, as políticas sociais e educativas parecem ter passado a apoiar-se mais num “regime maternal” do que num “regime paternal”. Elas apresentam-se agora mais insinuadas e dissimuladas, passando de um registo compulsivo da autoridade para um registo mais apelativo baseado na afectividade e no sentimento. Estamos, pois, perante uma mudança de registo: as “políticas obrigatórias”, de implementação compulsiva e universal, deram lugar às “políticas facultativas”, inspiradas nos princípios da “livre adesão” e da “livre iniciativa”. São disso exemplo algumas medidas de política educativa da segunda metade dos anos 90, designadamente, os Territórios Educativos de

Intervenção Prioritária, os agrupamentos de escolas, os currículos alternativos, a autonomia e a gestão das escolas, entre outras.

As principais críticas de que a lógica contratual tem sido alvo referem-se, exactamente, ao facto de ignorarem que as dinâmicas sociais são atravessadas por relações de poder, de negligenciarem o conflito e de evacuarem o elemento político (Kooiman, ed., 1993; Biarez, 1996). Embora surja num contexto de crise e de lutas sociais, ela sustenta-se num imaginário de consenso e de harmonia social. De pendor essencialmente normativo, pondo a ênfase na ordem e na regulação e utilizando uma linguagem eufemística (o Estado já não obriga; propõe, sugere, recomenda), ela representa uma manifestação da ideologia do consenso e do pragmatismo: se é “urgente” decide-se celebrar um “contrato” e criar um “conselho de parceiros”, pois é considerado mais rápido e eficaz do que promover o debate, a discussão, o envolvimento das populações. A lógica do contrato conduz, assim, à evacuação do elemento político, através de uma subvalorização da democracia participativa, em benefício da mera delimitação de territórios e competências.

As abordagens contratuais podem, assim, ao contrário do que postulam, operar uma “filtragem de interlocutores” (Gaudin, 1996), através da cooptação das elites, da entrada em força de especialistas externos ou da adopção exclusiva de procedimentos formais de representação institucional levando à eliminação ou desmobilização progressiva de outros actores locais, designadamente associações e habitantes em geral. Embora as políticas contratuais postulem a participação e a democracia local, é necessário saber, portanto, que habitantes são envolvidos, pois em grande medida são as elites administrativas, económicas e profissionais que são implicadas e não as populações locais afectadas directamente pelos problemas. Na nova lógica contratual, o fenómeno da concertação desenvolve-se essencialmente em termos de arranjos neo-corporativistas, o que favorece os interesses melhor organizados e pode conduzir a processos de exclusão de sectores menos organizados e sem “voz”, tais como mulheres, crianças, jovens e idosos. Do mesmo modo, o mecanismo da consulta, muito utilizado por estas políticas, pode assumir também esse carácter selectivo. As comissões de especialistas,

por exemplo, que são constituídas frequentemente na fase inicial dos percursos de decisão, são largamente dominadas por representantes de grupos de interesses.

Glasman (1999) afirma que, no campo educativo, os contratos poderão trazer à luz a tensão entre “a mão direita do Estado” (o enquadramento hierárquico, a inspecção, os executivos das escolas, os investigadores chamados a “acompanhar”), que concebe o projecto, que assina o contrato e se compromete, e a “mão esquerda do Estado” (os professores, os trabalhadores sociais e, de uma maneira geral, os “agentes de terreno”) que está, dia após dia, em contacto com os públicos em dificuldade. Nos estudos empíricos que levou a cabo, este autor conclui que os contratos tendem a ser negociados à margem dos pais e de outros actores locais, colocando-os perante o facto consumado. Conclui ainda que a abordagem contratual não transforma o trabalho dos professores e das escolas, adicionando apenas mais tarefas sobretudo em termos de trabalho com outros parceiros. Com efeito, são frequentemente os mesmos actores que integram os diversos contratos e projectos, multiplicando-se as reuniões, os relatórios, etc.. Para além disso, enquanto que para o Estado o contrato não significa mais que um comprometimento moral leve, vendo nele apenas vantagens, para os parceiros locais, designadamente os municípios e as escolas, funciona como um peso e uma responsabilidade, na medida em que são estes últimos a dar a cara nas acções de terreno desenvolvidas no âmbito do “contrato” e é sobre eles que recaem as consequências.

Em síntese, a nova lógica contratual tem sido frequentemente apresentada com base na ideia de renovação da acção pública, isto é, como uma tentativa, por parte dos poderes públicos, de adequarem as políticas às grandes transformações económicas e sociais que ocorreram nas duas últimas décadas. De facto, o contexto em que o “contrato” emerge como dispositivo de renovação da acção pública é de complexidade social e de crise de legitimidade do Estado, funcionando, por um lado, como um instrumento de reconfiguração do papel do Estado e de recuperação da sua legitimidade e, por outro, como uma tentativa de resposta à crescente complexidade dos problemas, através da procura de soluções “locais”, em modalidades de

trabalho em rede e em parceria. Porém, é necessário ter em conta que estamos, em grande medida, perante uma nova “contratualização liberal individualista” (Santos, 1998) e que, no caso concreto do nosso país, ela resulta de uma importação de uma retórica de “territorialização”, sem que o Estado e a Administração tenham deixado de assumir um carácter centralizado e burocrático. Para além disso, como salientam Stoer e Rodrigues (2000), a adopção, no nosso país, do modo de regulação baseado numa lógica de múltiplos parceiros e de responsabilização social precisa ser pensado tendo em conta o carácter tardio e insuficiente da responsabilidade estatal e dos direitos sociais apropriados pelos cidadãos, pois em Portugal ocorreram em simultâneo a consolidação e a crise do Estado de bem-estar. Atendendo a esta particularidade, é necessário que o Estado seja “animador”, mas também “provedor”.

#### **4. Palavra-chave: parceria**

Ao longo das três últimas décadas, o “local” tem sido encarado como o palco privilegiado das políticas e da acção socioeducativas. Porém, este interesse pelo “local” não é novo, pois trata-se, como já se disse, de um “ressurgimento”, ou de uma “redescoberta”, num contexto de crise de legitimidade do Estado nacional e de procura, por parte deste, de novas estratégias de relegitimação e, ainda, de uma ocorrência de fenómenos simultâneos de globalização e de relocalização. O local revela-se, portanto, neste período, como um universo compósito. Nos dois capítulos anteriores, já analisámos diversos fenómenos que o atravessam, recorrendo, de uma forma sintética, a duas palavras-chave para lhes dar expressão: “animação” e “gestão”. Vimos que a “animação” corresponde a um conjunto de práticas alternativas à “forma escolar” que se desenvolveram a partir dos anos 60-70, com base num “espírito militante”, e que a “gestão” se tornou dominante no contexto das reformas educativas dos anos 80-90, o qual criou um terreno fértil para a expansão da “forma escolar”, em torno de um “espírito gestor”.

Neste último capítulo, temos estado a argumentar que, no período mais recente, mais propriamente a partir da segunda metade dos anos 90, as políticas sociais públicas e, em particular, as designadas “políticas contratuais”,

embora continuem frequentemente a ser discutidas e analisadas à luz da dicotomia Estado *versus* mercado, são reveladoras de um novo “espírito conexcionista”, que se tem manifestado abundantemente através da ideia de trabalho em rede e em parceria. A nossa hipótese de interpretação é a de que a noção de “parceria” – equivalente portuguesa às noções francesa e inglesa de “partenariat” e de “partnership”, respectivamente<sup>115</sup> – é a que melhor permite captar e exprimir este novo espírito conexcionista. Tal hipótese é construída a partir do estudo empírico realizado em Paredes de Coura e de uma leitura mais geral do discurso político, através da qual se tem vindo a constatar que o recurso à noção de “parceria” parece ter-se tornado obrigatório para legitimar as designadas “boas práticas”.

A emergência de um novo espírito conexcionista não significa que o espírito gestor das reformas educativas dos anos 80-90 tenha sido erradicado do discurso e das práticas sociais e políticas. Ele mantém-se e adquire, até, outras características. Como vimos, a lógica de reforma não foi

---

<sup>115</sup> São várias as publicações, em língua inglesa e em língua francesa, que, desde a década de 90, têm inserido esta noção – partnership e partenariat, respectivamente – no próprio título, abordando o tema das parcerias na escola, entre escolas e famílias, entre escolas e empresas, na formação profissional (e, mais especificamente, na formação de professores), no trabalho com crianças com necessidades educativas especiais, nas ZEP (zonas de intervenção prioritária), etc.. Vejam-se, como exemplo, os seguintes títulos:

Em língua inglesa:

*Extending thought in young children. A parent-teacher partnership* (Athey, 1991);

*Caring for children towards partnership with families* (While, 1993);

*Power and partnership in education: parents, children and special educational needs* (Derrick, 1995);

*Schools in partnership. Current initiatives in school-based teacher education* (Griffiths e Owen, eds., 1995);

*Strengthening the family-professional partnership in Services for young children* (Roberts, Rule, e Innocenti, 1998)

Em língua francesa:

*L'école réinventée ? : le partenariat dans les zones d'éducation prioritaires* (Glasman, 1992b);

*École e entreprise, vers quel partenariat?* (Landry e Serre, dir., 1994);

*La formation des enseignants au partenariat. Une réponse à la demande sociale?* (Zay, dir., 1994) ;

*Partenariat et alternance en éducation : des pratiques à construire* (Clénet e Gérard, 1994) ;

*Métamorphoses de la formation: alternance, partenariat, développement local* (Cardi e Chambon, dir., 1997).

No nosso país, para além de outras obras já referidas, a revista Colóquio/Educação e Sociedade dedicou, também, em 1998, um número ao tema “Escola e Parcerias Educativas” (nº 4 – Nova Série, Outubro 98), com secções intituladas “Comunidades Educativas e Parcerias”, “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária em Portugal: uma dinâmica de parceria em rede”, entre outras.

posta de parte; ela deixou de parecer, mas não deixou de ser reforma. A própria noção de gestão, que considerámos central no contexto das reformas educativas iniciadas em meados da década de 80, mantém actualmente grande presença. Todavia, é necessário notar que, embora estejamos hoje em presença de um quadro regulamentador da “autonomia e gestão das escolas” (Decreto-Lei nº 115-A/98), parece claro que no período mais recente têm predominado as referências à “autonomia”, através de expressões como, “novo regime de autonomia” e “decreto da autonomia”, enquanto que no final dos anos 80, princípio de 90, predominavam as referências à “gestão”, em torno do então designado “novo modelo de gestão” (Decreto-Lei nº 172/91). Para além disso, o período recente tem sido, mais ainda do que no período anterior, palco da utilização de diversas noções associadas à ideia de “local” e de “território”, consubstanciando o que tem sido designado como um fenómeno de “territorialização das políticas públicas”.

No caso particular do nosso país, considerámos que o período que mais claramente deu expressão ao novo espírito connexionista foi o de governação do Partido Socialista, a partir de 1995. Para além das continuidades com o período anterior – designadamente da lógica neoliberal e da ideologia da modernização – a análise do discurso político deste último período permitiu identificar algumas descontinuidades. Desde logo, a aparente reaproximação dos mundos escolar e social, mediante o apelo ao trabalho em parceria entre os diversos profissionais, serviços e instituições dos sectores da educação, da saúde, da justiça, da acção social, etc., e, de um modo geral, a combinação de referências em torno quer da modernização quer da democratização. Outro indicador das mudanças operadas neste último período tem a ver com o facto de a luta contra a exclusão social ter tomado o lugar das preocupações dos anos 70 com as desigualdades sociais. Na lógica connexionista, a estrutura social deixou de ser definida em termos de classes sociais, passando a exprimir-se em torno da dicotomia incluídos/excluídos. Neste contexto, a “parceria”, como modalidade de trabalho em “rede”, tornou-se a palavra de ordem das políticas sociais públicas, tendo em vista a inclusão, a inserção, o restabelecimento de laços perdidos ou enfraquecidos, a coesão social.

São diversos, neste período, os indicadores que revelam os traços típicos do mundo conexcionista. Enquanto que os engenheiros são dos principais actores da “cidade industrial” e os administradores do Estado são dos principais actores da “cidade cívica”, no caso da “cidade por projectos” são os profissionais da mediação (animadores, professores, psicólogos, sociólogos, assistentes sociais, médicos, enfermeiros e outros), que se têm multiplicado ao longo dos últimos anos, em torno de projectos, redes e parcerias, designadamente à escala local. Como vimos, a “cidade por projectos” tem uma gramática. Termos como “aliança”, “pacto”, “laços”, “partenariado”, “parceria” e, de um modo geral, a “metáfora da rede”, penetraram o senso comum nos anos 90, em torno de um ideal de colaboração e cooperação, proclamando-se em contraponto aos valores mercantis da competitividade e da concorrência. Outro dos principais traços do espírito conexcionista é a utilização de uma linguagem eufemística. Agora já não são tão utilizadas as noções de hierarquia, poder e controlo, mas antes as noções de colaboração, implicação, liderança, acompanhamento e pilotagem.

Tal como a noção de “rede”, a noção de “parceria” paira no ar com a mesma leveza e agilidade de outras noções típicas do “mundo conexcionista”. É a ausência de centro, por oposição ao modelo das instituições, que confere ao mundo conexcionista a ideia de agilidade e de mobilidade. E são estas características, como já dissemos, que tornam difícil operar criticamente neste novo mundo. Acresce a essa dificuldade o facto de se ter gerado nos últimos anos um senso comum baseado na ideia de que nada pode ser feito sem recurso à parceria e por isso ela tornou-se numa espécie de palavra mágica. Com efeito, nos últimos anos, raro é o projecto ou o programa, de âmbito europeu, nacional ou local, que não insira nos seus textos a noção de “parceria”. Ela tornou-se uma das palavras mais utilizadas no âmbito das políticas públicas, nomeadamente no campo social e educativo, invadindo os textos (projectos, relatórios, etc.) de instituições, serviços e programas e a própria linguagem corrente dos professores e demais trabalhadores sociais.

Os diversos programas de política social, como o Programa do Rendimento Mínimo Garantido, o Programa de Luta contra a Pobreza e a Exclusão Social, O Programa Educação Para Todos, o Programa Ser Criança,

entre outros, têm utilizado abundantemente a noção de parceria, quer no plano do discurso oficial, quer no plano das dinâmicas do terreno. As Comissões Locais de Acompanhamento do Rendimento Mínimo (as CLA's<sup>116</sup>), as Comissões de Protecção de Crianças e Jovens<sup>117</sup> e os Conselhos de Parceiros de diversos programas são exemplos de modalidades de “parceria” no âmbito local, sendo estas, no entanto, na sua maioria, fruto de políticas sociais definidas a nível nacional, numa “lógica de programa”. A palavra de ordem dos diversos “programas”, “conselhos” e “comissões” é a “parceria”<sup>118</sup>. Ela faz parte, hoje, quer do vocabulário das políticas sociais públicas, quer do discurso corrente dos professores e de outros trabalhadores sociais. Inicialmente o seu uso era de âmbito restrito, mas rapidamente se tornou generalizado, pois as “políticas da parceria” têm merecido um forte acolhimento por parte dos actores locais. Tal acolhimento terá ficado a dever-se, entre outros factores, ao facto de os profissionais da educação terem visto na parceria uma resposta à incerteza e insegurança que tem caracterizado o seu trabalho. Isto é, para além de uma figura de retórica, passou a ser vista como uma forma de repartirem dificuldades, numa óptica de co-responsabilização.

A difusão e a percepção da “parceria” como uma espécie de palavra mágica têm gerado um fenómeno de “naturalização” que alimenta a crença de que ela é “boa em si mesma”, independentemente das lógicas, dos contextos e das práticas em que se concretiza, o que tem produzido dificuldades acrescidas no plano analítico. Num estudo empírico recente, Stoer e Rodrigues (2000) concluem que se observa actualmente uma tendência para mitologizar e ideologizar a noção de parceria, revelando uma concepção que tende a

---

<sup>116</sup> A lei que cria o RMG (Lei nº 19-A/96, de 29 de Junho) obriga à constituição, em cada concelho, pelo menos de uma Comissão Local de Acompanhamento (CLA), a quem compete a aplicação e gestão da medida, fazer o acompanhamento dos beneficiários e operacionalizar os “programas de inserção”. As CLA's são compostas, obrigatoriamente, pelos representantes locais dos Ministérios da Solidariedade, da Educação, do Emprego, da Saúde, através, respectivamente, do Centro Regional de Segurança Social, do Ensino Recorrente, do Centro de Emprego e do Centro de Saúde. Integram, também, frequentemente e de forma voluntária, estas Comissões, as Câmaras Municipais, as Juntas de Freguesia, as Misericórdias e outras Instituições Particulares de Solidariedade Social, associações e representantes de outros Ministérios ou serviços públicos relevantes no contexto local.

<sup>117</sup> Criadas em 1991 com a designação de Comissões de Protecção de Menores, passaram depois a ser designadas Comissões de Protecção de Crianças e Jovens em Risco e actualmente são designadas Comissões de Protecção de Crianças e Jovens.

<sup>118</sup> Mesmo em trabalhos ligados ao Programa LEADER, a noção de parceria parece ser a que mais tem sido utilizada no nosso país. Ver, por exemplo, o título “Organizar a parceria local” (Gaspar, Farrel, Thirion *et al.*, 1997).

restringi-la aos efeitos discursivos da palavra e a encará-la como uma construção fácil, quase automática, aconflitual e asséptica face às questões do poder. Face à grande fluidez do conceito e das suas lógicas, estes autores consideram que uma das questões que importa colocar diz respeito ao significado e direcção das parcerias e à forma de apropriação da parceria pelos parceiros, em contextos marcados por um desenvolvimento limitado do Estado social, como é o caso de Portugal.

Noutro trabalho, Rodrigues e Stoer (1998) consideram que, num país como o nosso, o estudo da parceria se reporta a um contexto feito da combinação de formas de solidariedade “novas” (contratuais) e “velhas” (mais informais). Estabelecem, por isso, uma distinção entre a noção de “partenariado” e a noção de “parceria”, definindo a primeira como um processo de colaboração e cooperação formal capaz de mobilizar uma coligação de interesses e de comprometer um leque de parceiros em torno de uma agenda comum, e a segunda como um processo de colaboração e cooperação relativamente informal, emergente e estruturado pelo nível local. Como já se disse, a noção de partenariado chega ao nosso país por influência de programas de política social da União Europeia baseados numa lógica de contratualização. Contudo, a noção de “parceria” já existia entre nós e, talvez por isso, as duas noções – de parceria e de partenariado – tenham começado a ser usadas quase indistintamente, acabando aparentemente por prevalecer a noção de parceria na linguagem corrente dos profissionais, no terreno local, assim como no âmbito dos programas nacionais de política social.

Para além do referido fenómeno de “naturalização”, a nossa hipótese interpretativa é a de que um dos mais complexos fenómenos do período recente que estamos a analisar é o da “apropriação” do repertório e das lógicas sociais do período dos anos 60-70, mas agora num registo instrumental e não no registo emancipatório que animou o período de há trinta anos atrás. As políticas contratuais, de parceria, que emergiram nos anos 90, surgem a partir da apropriação e da transposição para o “centro”, numa lógica de reforma, do espírito da animação e do desenvolvimento local que se desenvolveu nas “margens” do sistema, em oposição à lógica neoliberal, no período das décadas de 70/80. Por exemplo, o espírito de “resistência” e de “descoberta” (recorde-se

o próprio título do Projecto “À descoberta do ser criança”), que constituiu a essência do Projecto OUSAM nos anos 80 e que é característico do campo da animação e do desenvolvimento local, tem vindo a sofrer, a partir dos anos 90, um processo de fragilização que é difícil de discernir mesmo pelos actores que intervêm no terreno e que estão mais directamente envolvidos nesses processos. Os próprios animadores locais utilizam hoje, abundantemente, a noção de parceria, congratulando-se, por um lado, por verem a lógica do “trabalho em rede” tão difundida e as suas práticas mais “reconhecidas”, mas, por outro lado, sentindo-se desapossados dos seus saberes e experiências. Dito de outro modo, o espírito militante emergente no período dos anos 60-70 tem vindo a ser apropriado, nos anos 90, pelos poderes públicos, num registo conexionista, traduzindo-se a “parceria” no novo nome da “animação”. Preocupadas, no entanto, apenas com os “meios” e os “instrumentos” e desqualificando o debate político-filosófico em torno dos “fins”, as “políticas da parceria” parecem ter-se tornado sinónimo do consenso, assinalando o fim da “idade dos porquês” que caracterizou o período dos anos 60-70.

Com efeito, o espírito militante da “animação” aparece, na década de 90, através das políticas incitativas de um Estado dito agora “animador” (Donzelot e Estèbe, 1994), não tanto ligado ao terreno e às dinâmicas locais, mas sobretudo às retóricas utilizadas pelos líderes políticos e administrativos, à escala nacional. Por exemplo, se antes a “territorialização” correspondia a uma reivindicação do local, norteando-se pelos princípios da participação e da endogeneidade e manifestando-se em acções de animação e de desenvolvimento local, ela transformou-se, no período recente, numa política nacional, assumindo o Estado novas estratégias de animador, de supervisor e de avaliador. Nestas circunstâncias, como diz Bernard Charlot, “a territorialização das políticas educativas não é uma conquista do local, mas o efeito de uma política nacional: ela foi desejada, definida, organizada e posta em prática pelo Estado” (1994: 27).

É neste fenómeno de apropriação que têm residido as maiores dificuldades analíticas, nos últimos anos, verificando-se uma erosão de muitas noções, como é o caso das de “projecto”, “comunidade”, “participação”, “autonomia” e “educação permanente”. Uma das principais dificuldades resulta

do facto de as políticas educativas do período actual surgirem aparentemente em sintonia com os ideais dos anos 60/70. Por exemplo, os ideais da “educação permanente” estão a ser apropriados e postos em prática, desde a década de 90, através das políticas de construção europeia que apelam à “aprendizagem ao longo da vida” (long life learning), mas cujas principais preocupações parecem assentar na recuperação das teorias do capital humano. Como esclarece Rui Canário (1999), a ênfase que é colocada na importância da educação e da formação, no quadro da actual política de construção europeia, inscreve-se, fundamentalmente, numa perspectiva de sobredeterminação da educação por uma lógica de carácter económico que, cumulativamente, induz uma visão redutora e pobre dos fenómenos educativos. No mesmo sentido, Le Goff (1996) argumenta que o aparente regresso dos ideais da educação permanente corresponde, mais profundamente, a um processo de “erosão” desses ideais, que se tem operado ao longo dos últimos trinta anos, por efeito da lógica liberal e da ideologia gestionária. Estes dois autores consideram, portanto, que se tem verificado uma subordinação da educação às vertentes da formação profissional e das necessidades das empresas, no sentido de assegurar a flexibilidade e a polivalência, condições consideradas necessárias ao aumento da produtividade e da competitividade. Como tal, tem-se desenvolvido uma visão utilitária, instrumental e adaptativa da educação, que, ao ser colocada ao serviço da economia, despreza as dimensões de promoção social, cultural e cívica que constituíam a essência do movimento da educação permanente nos anos 60-70.

Num contexto dominado por uma ideologia do consenso, este fenómeno de apropriação tende a desarmar e a desqualificar a crítica. A análise crítica, que tem como principal objectivo desocultar os fenómenos de poder e de controlo que atravessam as relações sociais, encontra actualmente um forte obstáculo na linguagem eufemística que é utilizada. Agora já não se fala em controlo, mas em monitorização, pilotagem, acompanhamento, supervisão e liderança. A própria “Inspeção” reclama para si uma função “emancipatória”, ao referir-se às novas práticas de “avaliação integrada” das escolas. De um modo geral, as reivindicações de autonomia, flexibilidade e mobilidade, características do período dos anos 60/70, estão agora a ser satisfeitas pelo

poder político central, mas essencialmente num registo normativo-instrumental. Por exemplo, recentemente a Administração, através do Programa ALFA<sup>119</sup>, fez uso da noção de “animação”, mas num registo de acção estratégica e de controlo, alocando os “técnicos” que integram as “equipas de animação estratégica” às Direcções Regionais de Educação e aos Centros de Área Educativa.

Estes exemplos configuram, portanto, uma apropriação gestonária, feita pelo centro, numa lógica de reforma, do espírito militante da animação que se desenvolveu nas margens do sistema nas décadas anteriores. Uma explicação para este fenómeno é a de que a década de 90 – e, mais especificamente, no nosso país, a segunda metade, coincidente com o período de governação do Partido Socialista – corresponde à chegada de “militantes” das áreas sindical, associativa, e de outras, à esfera do poder político e administrativo e/ou à sua cooptação para os aparelhos do Estado, quer de uma forma directa, como administradores, gestores, inspectores e assessores, quer de uma forma indirecta, como conselheiros, membros de comissões e de grupos de trabalho. Em consequência, os “militantes” e “animadores” tendem a desligar-se do terreno e a desempenhar cargos, em diferentes níveis – central, regional e local – e em diversos serviços e instituições, daí resultando uma desvalorização do trabalho directo com as crianças, as famílias e as populações. Do mesmo modo, os trabalhadores sociais mais experientes tendem a instalar-se em serviços administrativos e em gabinetes e quem vemos hoje mais envolvido em acções de terreno, como as que se inserem no Programa de Luta Contra a Pobreza, no Programa Ser Criança, entre outros, são jovens profissionais, muitos deles em situação de estágio.

Esta situação é também indicadora da emergência do mundo conexcionista e da mobilidade que o caracteriza. Os jovens profissionais do “social” – animadores sociais e culturais, assistentes sociais, psicólogos,

---

<sup>119</sup> O Programa ALFA foi criado através do Despacho nº 10322/99, de 26/5/99. As noções de “rede”, de “projectos” e de “parcerias”, próprias do “mundo conexcionista”, são abundantemente utilizadas no âmbito deste programa, assim como no âmbito do Programa Educação Para Todos (PEPT), criado em 1991 pela Resolução do Conselho de Ministros nº 29/91, de 16 de Maio. Num documento do PEPT, que divulga as “orientações para a acção 1999-2000”, é dado destaque à “rede de projectos ALFA” e entre outras “estratégias”, aponta para o “estabelecimento de redes de parceria com os actores locais e os parceiros institucionais, que permitam uma intervenção integrada, de base territorial”. (PEPT, 1999).

sociólogos, etc. – movem-se, hoje, de estágio em estágio, de projecto em projecto, e é desse modo que constróem a sua identidade profissional. Por sua vez, os profissionais mais experientes, que passaram a ocupar cargos na esfera política e administrativa, começaram a difundir, numa lógica gestionária, os ideais da “animação”, do “projecto” e da “parceria”, colocando os actores do terreno em grande azáfama, que ora aderem com entusiasmo aos novos apelos, porque vêem plasmados nos novos discursos os seus ideais “militantes”, ora aderem por obrigação, sentindo que se trata de um fenómeno de intensificação do seu trabalho e de esvaziamento dos valores da “resistência”, da “autonomia” e da “autenticidade”, que anteriormente caracterizavam a sua acção profissional e cívica.

Embora a lógica da animação e do desenvolvimento local se mantenha ainda hoje bem viva, como o comprovam os diversos projectos, iniciativas e experiências existentes pelo mundo e também no nosso país, dos quais são exemplo a ANIMAR (Associação Portuguesa para o Desenvolvimento Local)<sup>120</sup>, as diversas ADL (Associações de Desenvolvimento Local), o ICE (Instituto das Comunidades Educativas), os vários trabalhos divulgados pela publicação periódica da Associação IN LOCO “A Rede, Para o Desenvolvimento Local”, entre outros, consideramos que ela tem vindo a perder alento devido à conjugação de diversos factores. Em primeiro lugar, porque ao ser apropriada pelo centro, a força que lhe advém do seu carácter marginal e de resistência à lógica neoliberal fica fragilizada; em segundo lugar, porque quer os animadores do terreno, quer os administradores dos aparelhos do Estado, que antes utilizavam linguagens diferentes, passaram a frequentar, em conjunto, os novos cursos universitários resultantes do *boom* da formação especializada dos anos 90, resultando desse fenómeno a difusão de uma linguagem uniforme na qual imperam noções como as de parceria, comunidade, projecto, etc.; em terceiro lugar, porque o Governo e os departamentos administrativos centrais passaram a utilizar, com frequência, os mecanismos de consulta e de constituição de comissões e grupos de trabalho, integrando especialistas do mundo académico e animadores do terreno, tendo deste fenómeno resultado, igualmente, uma apropriação das linguagens e experiências desses campos; em quarto lugar,

---

<sup>120</sup> Ver o “Guia das iniciativas de desenvolvimento local” publicado pela ANIMAR (1995 e 1998).

porque muitos dos teóricos críticos passaram a adoptar como objecto das suas análises o tema da “globalização”, num registo “meramente” crítico e sem qualquer comprometimento com as dinâmicas do terreno, fazendo com que as preocupações com a “globalização” tenham feito esquecer as preocupações com o “desenvolvimento”<sup>121</sup>. O conceito de desenvolvimento local tem vindo, assim, nos anos 90, a ser abafado por outros, como os de “desenvolvimento sustentável” e “desenvolvimento humano”, mas sob o signo da globalização, como se pode constatar nas preocupações dos diferentes países e como se pôde observar, recentemente, na Cimeira da ONU para o Desenvolvimento Sustentável realizada em Joanesburgo<sup>122</sup>.

Aqui chegados importa estabelecer novamente uma ligação mais directa ao nosso contexto empírico. Como vimos no capítulo dedicado ao OUSAM, embora a palavra “parceria” não fosse utilizada explicitamente na década de 80, a lógica do trabalho em rede e em parceria constituía uma prática social; hoje, pelo contrário, ela surge essencialmente com um carácter retórico no discurso político e nos programas oficiais. Quanto à noção de “projecto”, ela não surge no período recente como uma novidade, pois ela já fora essencial no início dos anos 80. Aparentemente, o que acontece nos anos 90 é que a noção

---

<sup>121</sup> Com efeito, os anos 80 foram férteis em projectos de intervenção sócio-educativa e comunitária, utilizando metodologias participativas e ligando os investigadores universitários às dinâmicas do terreno, de um modo comprometido que aparentemente não é tão comum nos dias de hoje. Ver, por exemplo, os projectos Alcácer, Eco e Viana, todos eles emergentes na década de 80. (Fundação Calouste Gulbenkian/Serviço de Educação, 1990; Lima, org., 1990; D’Espiney e Canário, 1994). Sobre esta orientação para as dinâmicas do terreno e para a intervenção em projectos de desenvolvimento em educação, com base em metodologias participativas, ver ainda Erasmie e Lima (1989).

<sup>122</sup> O conceito de “desenvolvimento humano” tem sido difundido através do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento Humano (PNUD). O conceito de “desenvolvimento sustentável” foi promovido pela Conferência das Nações Unidas sobre Ambiente e Desenvolvimento, em 1992, no Rio de Janeiro. Nesta cidade, em Junho de 1992, os dirigentes mundiais presentes na Cimeira da Terra comprometem-se a tomar medidas para combater a pobreza e salvar o ambiente. Os principais resultados desta Cimeira são o tratado para reduzir as emissões de gases com efeito de estufa e a criação da Comissão das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável. Passados dez anos, no dia 26 de Agosto de 2002, em Joanesburgo, teve início a Cimeira da ONU para o Desenvolvimento Sustentável, destinada a aplicar as medidas aprovadas no Rio, dez anos antes, e a avaliar os progressos entretanto alcançados. Embora tratando-se de uma matéria urgente, pois o que está em causa é a própria vida do planeta, o que se torna mais visível são as dificuldades dos dirigentes mundiais em chegarem a acordo, face ao peso dos interesses económicos dos países mais ricos e das multinacionais. Refira-se, por exemplo, que o presidente dos EUA não esteve presente nesta reunião e que dois meses antes, em Junho, milhares de delegados de mais de cem países haviam passado duas semanas na estância de veraneio de Bali, na Indonésia, não conseguindo, porém, redigir uma agenda final para Joanesburgo. Já no ano anterior, em Março de 2001, os EUA tinham abandonado o Protocolo de Quioto, segundo o qual, assinado em Dezembro de 1997, os países industrializados concordaram em reduzir as emissões de gases com efeito de estufa em 5,2%, no período de 2008 a 2012.

de projecto surge noutro registo, associado às “políticas de parceria”, revelando uma apropriação das lógicas de trabalho de terreno das décadas anteriores, mas agora na forma de um “administrativismo projectual” (Correia e Matos, 2001: 107). Isto é, se antes o projecto constituía um dispositivo construído localmente, numa lógica de “descoberta”, como foi o caso do projecto OUSAM, ele passou, nos anos 90, a ser concebido em função dos programas oficiais que passaram a adoptar a abordagem contratual ou partenarial. Embora o projecto se tenha mantido, portanto, como uma condição essencial das dinâmicas locais, as lógicas tornaram-se diferentes: a “lógica de programa”, que se tornou central nas políticas sociais públicas a partir da segunda metade dos anos 90, alterou profundamente o sentido da “lógica de projecto” emergente nas margens do sistema nas décadas de 70 e 80.

Por exemplo, uma das principais diferenças entre o período presente e o período anterior é que, no caso do projecto OUSAM, a palavra “parceria” nunca foi explicitamente utilizada, durante os anos 80, na vasta documentação produzida, da qual constam projectos, relatórios, avaliações, etc., abundando, no entanto, as palavras colaboração e articulação: articulação de técnicos, serviços e instituições. A primeira vez que a noção de “parceria” surge, de um modo explícito, nos documentos do OUSAM, é num relatório, de Janeiro de 1992, quando se refere à “articulação de actividades com os diferentes parceiros educativos da comunidade” e ao “reconhecimento do OUSAM como parceiro educativo de entre um leque de serviços da comunidade”. Nos anos 90, como já se disse, a “parceria” tornou-se numa espécie de palavra obrigatória. Mesmo no estudo das “dinâmicas locais de reordenamento da rede escolar”, designadamente no contexto das políticas e das práticas de “autonomia da escola”, a noção de parceria surge frequentemente em documentos escritos, nomeadamente no “projecto educativo” e no “regulamento interno” e nos discursos correntes dos professores e gestores do agrupamento de escolas. Se bem que tenham penetrado no universo escolar, as noções de “projecto” e de “parceria” têm assumido essencialmente uma lógica escolocêntrica que é contrária ao espírito reticular ou conexionista que as caracteriza.

Portanto, não é o espírito da parceria que é novo, mas o seu uso retórico e generalizado nas políticas e nos programas de âmbito nacional. Por efeito de um processo de apropriação, a parceria parece ter-se tornado no novo nome da animação. Mas trata-se de uma concepção da animação em que o registo emancipatório deu lugar a um registo instrumental e em que os protagonistas passaram a ser os gestores – muitos deles proclamando-se agora animadores – e não os trabalhadores do terreno. Como já se disse, a nossa hipótese interpretativa é a de que a ampla utilização da noção de parceria, a partir dos anos 90, corresponde à apropriação gestionária das lógicas de trabalho militante do terreno das décadas de 70 e 80, surgindo hoje como um dos principais elementos retóricos das políticas sociais públicas. Porém, este fenómeno de apropriação é responsável pela emergência de uma ideologia do consenso que oculta a conflitualidade dos processos sociais. Antes, as lógicas da “animação” e da “gestão” eram conflituantes, mas elas parecem ter-se fundido, nos anos 90, na noção consensual de “parceria”. Por exemplo, na análise das dinâmicas do Projecto OUSAM ficou clara a sua oposição à lógica burocrática de funcionamento do Ministério da Educação e da escola, sendo esta lógica encarada, muitas vezes, com estranheza pelos membros da equipa inicial do Projecto. Como vimos, enquanto que este Projecto teve a sua génese a partir do Centro de Saúde, numa lógica de integração e de articulação entre profissionais, serviços e instituições e entre as dimensões educativas e sociais, no caso das dinâmicas de “reordenamento da rede escolar”, foi a lógica escolocêntrica que predominou, não obstante a linguagem utilizada para as sustentar ser muitas vezes semelhante à linguagem utilizada no âmbito do OUSAM.

Em conclusão, a noção de parceria não é a única que subjaz à formação do mundo conexcionista. Aliás, como dissemos, a noção de “rede” é a que melhor ilustra a emergência deste novo mundo. Em torno da metáfora da rede, diversas noções têm sido utilizadas, nos últimos anos, no campo social e educativo: elos, malha, teia, etc.. Outras noções que são definidoras do mundo conexcionista são o contrato e o projecto, sendo em torno destes que se congregam os diversos “parceiros”. Como vimos na obra já citada de Boltanski e Chiapello (1999), estes autores atribuem mesmo a designação de “cidade por

projectos” ao registo crítico capaz de operar no mundo reticular ou conexcionista em que vivemos, de modo a submetê-lo a uma exigência de justiça. Por exemplo, as políticas de contratualização e de parceria, que tendem a particularizar e a localizar as intervenções, questionam profundamente o sentido universalista das políticas sociais públicas. Uma das consequências da nova lógica contratual é, pois, a criação de desigualdades sociais e territoriais, devido às assimetrias de poder existentes entre pessoas, grupos e populações, designadamente daqueles que vivem em zonas rurais. Ora, uma das tarefas do registo crítico da “cidade por projectos” é desocultar estes mecanismos, reactualizando o tema das desigualdades na análise sociológica<sup>123</sup>.

Quanto ao designado fenómeno de “apropriação”, consideramos que residem nele duas das principais contradições do período recente. A primeira diz respeito à contradição que se verifica entre um discurso “conexcionista”, difundido pelos especialistas e pelos líderes políticos e administrativos, através de uma retórica de descentralização, territorialização e contratualização e uma prática “centralista” e burocrática que não deixou nunca de estar presente, sendo hoje, no entanto, mais visível nos escalões intermédios da administração, como é, entre nós, o caso das DRE’s (Direcções Regionais de Educação) e dos CAE’s (Centros de Área Educativa). A segunda contradição tem a ver com a fragilização do espírito da “animação”, que é, em grande medida, resultado do seu aparente sucesso, isto é, de ter deixado a margem e passado para o centro. No entanto, num período de transição e de competição paradigmáticas como é este em que vivemos, a vida na margem e na fronteira emerge como uma forma privilegiada de sociabilidade (Santos, 2000). Como diz Sousa Santos, viver na fronteira é viver nas margens sem viver uma vida marginal; na fronteira vive-se a sensação de estar a participar na criação de um novo mundo.

---

<sup>123</sup> Recentemente, a revista *Éducation et Sociétés* (Revue Internationale de Sociologie de l’Éducation) manifestou uma preocupação renovada com o tema das desigualdades, dedicando um número ao tema “Les inégalités d’éducation: un classique revisité” (*Éducation et Sociétés*, 2000/1, nº 5)



## CONCLUSÃO

*Saberíamos muito mais das complexidades da vida se nos aplicássemos a estudar com afinco as suas contradições em vez de perdermos tanto tempo com as identidades e as coerências, que essas têm obrigação de explicar-se por si mesmas.*

José Saramago, *A Caverna*, 2000, p. 26

### **O mundo rural e o caso de Paredes de Coura**

O nome do concelho de Paredes de Coura é hoje bem conhecido do grande público, graças, sobretudo, ao Festival que lá se realiza anualmente e que tem sido alvo de intensa projecção mediática. Desde 1993 que, no mês de Agosto, este Festival atrai milhares de pessoas, sobretudo jovens oriundos das mais diversas regiões do nosso país e da vizinha Espanha<sup>124</sup>. O evento tem sido notícia em jornais e revistas, em rádios e televisões. Nas duas últimas edições, os diversos canais de televisão dedicaram ao Festival longas horas de emissão durante a semana em que ele decorreu. A primeira edição realizou-se em 1993 e envolveu apenas cinco bandas nacionais, mas em 1998 atingiu a sua actual dimensão.

Em 2002, entre 12 e 16 de Agosto, o Festival comemorou a sua 10<sup>a</sup> edição. No primeiro dia, a festa de recepção foi animada pela música africana dos Djamboonda e Tabanka Djazz. No segundo dia, estiveram presentes os Korn, Incubus, Counting Crows e Trust Company. No dia seguinte actuaram os Puddle of Mudd, Breed 77, Sam The Kid e Ez Special. Seguiu-se mais um dia com os Gotan Project, Cousteau, Ras-Sonar Kollektiv, Pop Dell'Arte e Casino. A última noite foi dedicada ao *reggae*, com a intervenção de Lee "Scratch" Perry e Mad Professor.

Fruto da dimensão nacional e internacional do Festival, da projecção mediática de que é alvo e dos milhares de pessoas que atrai, o nome do concelho é hoje bem conhecido. O Festival tornou-se um dos principais

---

<sup>124</sup> Nas duas últimas edições (2001 e 2002) a comunicação social informou que estiveram presentes no Festival cerca de 30 000 pessoas.

eventos musicais de Verão, no nosso país. Olhado de fora, o Festival de Paredes de Coura constitui, portanto, uma das principais, senão a principal, marcas do concelho. Internamente, porém, a realidade é diferente. Uns dias antes do Festival tem lugar outro evento, este sim designado “Festas do Concelho”, cujo programa é bem diferente. A edição de 2002 das Festas do Concelho, que se realizou nos dias 9, 10 e 11 de Agosto, abriu com uma “Salva de Morteiros e Arruada de Bombos pelo Grupo de Zés P’reiras de Aqualonga” (uma freguesia do concelho). Ao longo deste primeiro dia o programa contou com a “Abertura da Exposição da Escola Municipal de Bordados”, um “Festival Internacional de Folclore”, no qual participaram grupos da República Checa, da Bulgária, de Israel e de uma freguesia do concelho (Vascões) e culminou com um “Grandioso Espectáculo de Fogo de Artifício”. O segundo dia, que é Feriado Municipal, abriu com uma “Salva de Morteiros”, o “Hastear da Bandeira” e uma “Arruada por Grupos de Zés P’reiras, Gigantones e Cabeçudos” de diversas localidades do país. Neste dia, houve a “Missa Comemorativa dos Combates da Travanca”, a “Abertura do Torneio de Tiro aos Pratos”, a actuação de Bandas de Música, a “Sessão Solene da Entrega de Medalhas a condecorados do município”, uma “Corrida de Cavalos”, um “Cortejo Histórico-Luminoso” intitulado “Paredes de Coura: das Origens à Belle Époque” e um “Espectáculo Piromusical”. No terceiro dia, Domingo, houve novamente Bandas de Música, Missa e uma “Imponente Procissão”. O programa das festas terminou, à noite, com um “Festival Nacional de Folclore”, que contou com a participação de ranchos folclóricos de diversas localidades do país, com a actuação da “Orquestra Espanhola Galáctica” e com um “Espectáculo Pirotécnico”.

Os dois eventos são claramente diferentes. Ambos envolvem grupos nacionais e internacionais, mas apenas o programa das “Festas do Concelho” envolve grupos locais. Mas estes não são os seus principais traços distintivos. Os dois eventos distinguem-se pelos estilos musicais, pelos públicos que envolvem, mas, sobretudo, porque um está mais voltado para “fora” e outro mais voltado para “dentro”. Enquanto que o “Festival” está voltado essencialmente para o exterior do concelho e para uma população jovem, as “Festas do Concelho” estão voltadas para o seu interior, dirigindo-se e envolvendo principalmente a população local que é em grande parte composta

por pessoas idosas<sup>125</sup>. Um episódio revelador destes contrastes ocorreu na noite do dia 13 de Agosto de 2002. Ao mesmo tempo que actuavam os Korn no palco do Festival, localizado na Praia Fluvial do Taboão, perante milhares de pessoas, na sua grande maioria jovens, realizava-se uma procissão no Santuário da Sra. da Pena, na freguesia de Moselos, sobranceira ao recinto do Festival, participando nesta um pequeno número de pessoas, principalmente idosas, algumas das quais se juntaram no adro da igreja, após a procissão, a tocar concertinas.

Estes exemplos são reveladores da complexidade das sociedades locais de hoje e, no caso particular do presente estudo, da complexidade do mundo rural. Desde o final dos anos 60 que têm ocorrido profundas transformações nas sociedades contemporâneas, face às quais a questão da “modernidade” tem sido abundantemente discutida em diferentes perspectivas e quadrantes disciplinares. Diversos autores têm sustentado que estamos a viver um tempo com características diferentes das que marcaram a modernidade; um tempo que tem sido definido em termos de “modernidade tardia”, “segunda modernidade”, “pós-modernidade”. No nosso país, todavia, a questão tem especificidades, pois as promessas da modernidade não foram cumpridas como noutros países centrais. Sousa Santos (1989) defende que a sociedade portuguesa tem ainda de cumprir essas promessas, mas tal deve acontecer à revelia da teoria da modernização, pois enfrentamos hoje problemas modernos para os quais não há soluções modernas. Como tal, a disjunção entre a modernidade dos problemas e a pós-modernidade das possíveis soluções deve ser assumida plenamente, isto é, devemos ser capazes de imaginar futuros possíveis, não reduzindo a “realidade” simplesmente ao que existe.

Em Paredes de Coura, como noutras zonas rurais, é possível observar hoje sinais de modernidade que se misturam com sinais de pré-modernidade e de pós-modernidade. Nas regiões rurais, muitos municípios têm vindo a desenvolver um trabalho de criação de infra-estruturas – luz eléctrica, água e saneamento, estradas, pólos industriais, centros culturais, etc. – tendo em vista a criação de condições de modernidade nos seus concelhos. Mas quem

---

<sup>125</sup> Recorde-se que, segundo o Censos de 2001, o número de habitantes do concelho com mais de 65 anos é mais do dobro do que o número de habitantes com menos de 15 anos.

observa estas regiões “por dentro”, como foi o nosso caso em Paredes de Coura, depara-se com profundos contrastes. Por exemplo, as casas das aldeias compradas e recuperadas por pessoas das grandes cidades para passarem férias e fins de semana – um sinal dos novos estilos de vida da “pós-modernidade” – situam-se paredes meias com habitações sem casa de banho, sem água e saneamento, sem luz eléctrica, com o piso interior da habitação em terra batida, com o frio e a chuva a cair dentro de casa, numa demonstração viva de “pré-modernidade”. As escolas também espelham estes contrastes. Actualmente, no concelho de Paredes de Coura, como noutras zonas rurais do país, todas as escolas primárias estão equipadas com computador e com ligação à Internet, permitindo aos alunos e professores “viajarem” pelo mundo, mas este cenário contrasta com a degradação das condições físicas das instalações e do equipamento escolares, com as condições de pobreza de populações que se dedicam à agricultura de subsistência, com a existência de pessoas, sobretudo idosas, que vivem em redor da escola mas que não sabem ler nem escrever.

Muitos dos problemas que enfrentamos hoje são, portanto, caracteristicamente modernos, mas não há para os mesmos soluções modernas. Todavia, os discursos sobre o mundo rural continuam a ser predominantemente dominados por uma ideologia da modernização e por uma concepção urbano-industrial-produtivista de desenvolvimento. Como as zonas rurais não se encaixam nesta concepção, tendem a ser descritas em termos de crise, declínio, atraso, degradação, empobrecimento, envelhecimento, isolamento, abandono, desertificação, desvitalização e perda, revelando uma leitura “pela negativa”, carencialista e desvalorizada, dos territórios e das populações rurais. Sendo encaradas como atrasadas face ao modelo urbano-industrial de desenvolvimento, é defendido frequentemente nesses discursos que as regiões rurais caminhem na senda desse modelo. É paradoxal, no entanto, que este modelo continue a servir de referência para o desenvolvimento do mundo rural numa sociedade actual dita “pós-industrial” e num período em que o próprio modelo urbano tradicional tem dado sinais de uma profunda crise, obrigando à definição de políticas de “urgência” para as

idades, para fazer face aos problemas dos bairros degradados, do ambiente, do ordenamento, do trânsito e da segurança.

Com esta concepção produtivista convivem outras concepções de desenvolvimento rural, assentes nas ideias de “conservação” e de “preservação”, mas que tendem a produzir representações do mundo rural mais orientadas para o passado do que para o futuro. Por exemplo, o “rústico” e o “típico” têm vindo a ser valorizados como características importantes das zonas rurais, mas em grande medida considerando-as como apêndices dos novos estilos de vida urbanos. Acontece, porém, que a transformação dos espaços rurais em meras “reservas” ou “museus”, para corresponder a uma paixão bucólica de fim de semana revelada pelas gentes das cidades, não constitui um factor de desenvolvimento rural, pois desse modo tende a ser negado às populações locais o estatuto de cidadãos activos e sujeitos do seu próprio desenvolvimento. Ademais, uma ideia do mundo rural orientada apenas para o passado pode condenar as populações rurais a viverem à margem do seu tempo, sem condições habitacionais, de trabalho, de comunicação, de cultura e de lazer. Para que as pessoas que lá vivem possuam essas condições, é necessário pensar o mundo rural em termos de futuro, considerando-o não apenas “visitável”, mas também “habitável”.

### **Contrastes e contradições das dinâmicas socioeducativas locais**

O estudo das dinâmicas socioeducativas desenvolvido em Paredes de Coura revelou, também, profundos contrastes e contradições, em termos de concepções de educação e de desenvolvimento. Enquanto que no caso do OUSAM a relação entre educação e desenvolvimento foi, desde o início, mediada por processos de animação comunitária, envolvendo crianças e adultos, dando ênfase à participação das pessoas e das comunidades e envolvendo dimensões educativas e sociais, numa perspectiva de questionamento da “forma escolar” e de globalização da acção educativa, no caso das dinâmicas de reordenamento da rede escolar, o processo tem sido profundamente dominado por uma visão urbanocêntrica e escolocêntrica, tendo-se pautado, desde o início, pela ideia de “concentração”.

No caso do OUSAM, as dinâmicas de animação infantil e comunitária iniciadas na primeira metade da década de 80 configuram uma abordagem de desenvolvimento local que se tem traduzido em processos de aprendizagem colectiva. Sobretudo na “fase de projecto”, as crianças foram implicadas como sujeitos de desenvolvimento, assumindo um papel de mediação em processos de animação comunitária, com o envolvimento dos profissionais, das crianças e dos adultos, ao nível das freguesias mais dispersas do concelho. Baseando-se numa metodologia participativa, no envolvimento das populações, no reforço da sua autonomia e na valorização dos seus próprios recursos, o projecto encontrou eco no terreno e teve continuidade até aos nossos dias. Para isso muito contribuiu a biografia e a experiência dos principais intervenientes na génese do projecto OUSAM, pois desde o final dos anos 60, princípios de 70 e, mais activamente, no período que se seguiu ao 25 de Abril de 74, os impulsionadores do projecto haviam participado em movimentos associativos e em dinâmicas de animação e de trabalho social e comunitário, experiência essa que lhes permitiu construir uma visão exterior, de questionamento e de superação da estrita racionalidade escolar.

Um dos traços mais distintivos do OUSAM, que ainda hoje mantém, é o facto de realizar as suas actividades no interior das “pequenas comunidades”. Embora a sede da instituição esteja localizada na Vila, as actividades desenvolvem-se nas freguesias mais isoladas, com recurso a um dispositivo itinerante de recolha e entrega das crianças que os intervenientes designam “a volta”. A ideia de “comunidade” é um elemento essencial da acção do OUSAM. Por um lado, há o elemento histórico da “animação infantil e comunitária”, que faz parte da cultura da instituição e que vem frequentemente à superfície, por outro, as “salas” estão dispersas pelos locais mais isolados do concelho e a “volta” põe em contacto diário os profissionais, as famílias e as comunidades onde as crianças vivem. O dispositivo móvel representado pela “volta” constituiu-se, assim, não apenas como um meio de interacção com as populações que vivem nas localidades mais dispersas, mas também como uma forma de assegurar a todas as crianças do concelho igualdade de oportunidades educativas.

As condições específicas deste concelho rural, designadamente, a dispersão e, conseqüentemente, a impossibilidade de possuir um sistema “típico” de educação pré-escolar, embora tenham sido consideradas inicialmente um obstáculo, foram-se transformando, com a criação de um dispositivo móvel de intervenção, numa oportunidade para a interacção quotidiana com as crianças, as famílias e as comunidades. O movimento das carrinhas do OUSAM, que transportam diariamente as educadoras de infância, as auxiliares de acção educativa e os grupos de crianças, é praticamente o único que se faz sentir em algumas localidades interiores do concelho, tornando estas, portanto, menos “invisíveis”.

Como nos foi dado observar, as educadoras dão “visibilidade” a essas pequenas localidades não apenas porque lá passam e comunicam com as populações, mas também porque convocam para as reuniões da equipa diversos assuntos relacionados com a habitação, a saúde, a pobreza, as condições de vida dessas populações. O dispositivo móvel permite, assim, que as educadoras assumam um papel vigilante relativamente a esses problemas e contribuam para a sua resolução, quer através de uma acção directa, quer através da articulação com outros serviços e instituições locais, designadamente, a Segurança Social, a Autarquia, o Projecto de Luta Contra a Pobreza e a Exclusão Social, o Centro de Saúde, a Comissão de Protecção de Crianças e Jovens, entre outros. Na sua essência as educadoras de infância realizam, assim, um trabalho social e comunitário que ultrapassa o domínio da “sala” de actividades com as crianças. Para além disso, o OUSAM tem estado recentemente (em 2002) a preparar a abertura de uma valência de apoio social a idosos, incluindo neste o apoio domiciliário, em freguesias que não estão a ser abrangidas nem pelos Centros Sociais nem pela Santa Casa da Misericórdia. Deste modo, tal como aconteceu anteriormente com a educação pré-escolar, em que o OUSAM contribuiu para uma cobertura integral do concelho, também agora pretende contribuir para a cobertura integral em termos de apoio social a idosos, numa perspectiva global de intervenção socioeducativa e comunitária.

No caso das dinâmicas de reordenamento da rede escolar, embora tenham partido também da iniciativa local, elas revelam profundas influências

exógenas, quer de uma concepção urbano-industrial de desenvolvimento, quer das agendas das “reformas educativas”. Como vimos, elas tiveram início na primeira metade da década de 90 através da formulação de uma proposta de criação da Escola Básica Integrada (EBI) no concelho e, embora esta não tenha chegado nunca a ser materialmente criada, o processo desencadeado em torno da mesma tem alimentado, até hoje, sobretudo junto de autarcas e professores, a ideia de “concentração”, que se veio a traduzir na mais recente decisão da autarquia de concentrar todas as crianças do concelho que frequentam o 1º ciclo do ensino básico e algumas que frequentam a educação pré-escolar num único edifício escolar localizado na Vila. Esta decisão está em vias de concretização, mas entretanto, como vimos, foi criado um agrupamento de escolas no concelho, no âmbito das políticas de autonomia e gestão da escola.

Este agrupamento de escolas, designado “Território Educativo de Coura”, foi criado sob o duplo constrangimento da imposição do “decreto da autonomia”, de âmbito nacional, e da expectativa da “concentração”, de âmbito local. Em relação ao primeiro constrangimento, a criação do agrupamento constituiu essencialmente uma resposta dos professores ao que consideraram uma imposição legal, pois se esta não pairasse sobre eles não o teriam criado. Uma das conclusões a que chegámos relativamente ao estudo do processo de constituição do Agrupamento foi a de que a dependência das escolas e dos professores aumentou, face ao controlo exercido por uma Administração tornada aparentemente mais “atenciosa” e mais “disponível” para intervir nas “escolas com dificuldades”, com base num “atendimento individualizado”. À luz do novo “regime de autonomia”, a relação ente a Administração e as escolas parece ter passado, nos anos mais recentes, a basear-se no pressuposto de que estas têm que fazer uma “aprendizagem da autonomia” e submeter-se a processos de “avaliação” que lhes permitam “passar” de uma “fase” para outra, num processo tipicamente escolar<sup>126</sup>.

---

<sup>126</sup> Num trabalho recente, Rui Canário (2002) considera que este tipo de relação é característico do período dos últimos trinta anos, durante o qual a maior parte dos processos de inovação e reforma da iniciativa central se desenvolveu numa lógica estreita de tutela. Ao longo deste período, essa relação tem sido concebida fundamentalmente como um processo de ensinar as escolas e os professores a serem inovadores e criativos. No estudo que levámos a efeito em Paredes de Coura, assim como noutros trabalhos de formação e investigação que temos realizado em diversos agrupamentos de escolas, temos constatado, porém, uma mudança de registo: a Administração parece realizar, agora, não o tradicional processo de “ensinar a muitos como se fossem só um”, mas antes uma espécie de “ensino

Quanto ao segundo constrangimento, os professores, embora se tenham sentido obrigados a criar o agrupamento, não estão convencidos de que ele vá operar mudanças no seu trabalho, pois consideram que estas só se tornarão possíveis quando a decisão da “concentração” se materializar. O sentimento que exprimem é o de que no contexto do agrupamento, que consideram “provisório”, vão fazendo a gestão das obrigações legais e que as mudanças na esfera pedagógica só serão possíveis de alcançar com a “concentração”, pois só esta reunirá as condições para que se operem mudanças a nível pedagógico, através da criação de “turmas homogéneas” e da existência de “um professor para cada matéria”. É, portanto, o mito da “homogeneidade” que alimenta o desejo da “concentração”. A escola “concentrada” é desejada por muitos professores porque no seu imaginário ela oferece as condições plenas para a concretização da “forma escolar disciplinar”, sendo a “monodocência” considerada um constrangimento e não uma opção pedagógica.

A azáfama burocrática das reformas educativas iniciadas na década de 80 tem produzido uma mentalidade expectante no seio dos professores, os quais têm desenvolvido a crença de que as mudanças na própria esfera do seu trabalho lhes são exteriores. A mudança educativa tende a ser confundida com a produção de documentos escritos, como os que os novos “decretos” da “autonomia” e da “reorganização curricular” determinam. Por exemplo, a primeira exigência feita pela administração aos agrupamentos de escolas foi a elaboração de documentos escritos – primeiro o “regulamento interno”, a seguir o “projecto educativo”, depois, ou em simultâneo, os “projectos curriculares” de escola e de turma, no âmbito da “reorganização curricular do ensino básico”. O ambiente de reforma permanente em que as escolas têm estado mergulhadas

---

individualizado”. Com efeito, quando questionado sobre a relação que mantém com a Administração, designadamente, com a DRE e o CAE, o presidente do Conselho Executivo do Agrupamento “Território Educativo de Coura” afirma que “eles” se têm mostrado sempre disponíveis e dizem, inclusivamente: “sempre que precisarem telefonem!”. Ora, esta atitude revela algumas diferenças em relação à atitude mais fechada e autoritária que era revelada pela Administração há não muitos anos atrás. Contudo, no essencial a situação mantém-se, pois o que continua a ser pretendido é “ensinar” as escolas e os professores a serem “inovadores”, “criativos” e, actualmente, também, “autónomos”. Sobre o assunto, Rui Canário argumenta que, ao contrário desta postura, a maior exigência que se coloca às entidades que pretendem realizar um apoio externo crítico às escolas é a adopção de uma atitude de grande humildade, de modo a poderem aprender com elas. Deste modo, “deixa de estar em causa ensinar as escolas a serem criativas e inovadoras e passa a estar em causa realizar com elas um processo de aprendizagem, a partir do que elas produzem. Para que isso seja possível – conclui o autor – é necessário criar condições para dar a palavra às escolas e aprender a saber escutá-las” (p. 16).

ao longo das duas últimas décadas tem sido, portanto, mais favorável à emergência de um pensamento fatalista e resignado do que à acção autónoma, devido ao “alvoroço projectocrático” em que os professores têm estado envolvidos.

Para além da influência que este ambiente de reforma permanente exerceu nas dinâmicas locais de reordenamento da rede escolar, também se revelou clara a influência de uma concepção urbano-industrial de desenvolvimento. Embora se trate de uma zona rural, a decisão municipal é reveladora desta concepção de desenvolvimento, que assenta no mito da “concentração”. A ideia veiculada pela autarquia é a de que a desertificação do interior do concelho é aceitável se em consequência dela a população aumentar na Vila. O que é mais paradoxal, contudo, é que a decisão da “concentração” foi tomada sem terem sido ponderadas outras soluções similares e/ou em articulação com as que estão a ser postas em prática, quer pelo OUSAM, que agrupa crianças de freguesias vizinhas com recurso a um sistema de transportes, de cantinas e de animação de tempos livres, envolvendo as famílias e as comunidades, quer pelos “centros sociais” criados recentemente no concelho, os quais abrangem populações de freguesias vizinhas e actividades diversas de apoio social a idosos, de transporte de crianças das escolas e de serviço de cantina. Este tipo de soluções não chegou sequer a ser ponderado pela autarquia e pelos professores, possivelmente por não se revelar congruente com a racionalidade escolar. Isto é, por não corresponder ao esquema “normal” de funcionamento da escola.

Embora, como vimos, o projecto inicial das EBI's não tenha defendido uma lógica “centralista” de desenvolvimento, acabou, na prática, por dar “argumentos” à “concentração”. As noções de participação, de animação e de desenvolvimento comunitário foram abundantemente mobilizadas no âmbito desse projecto, assim como ao longo de todo o processo, mas, enquanto que no caso do OUSAM esta linguagem se tem traduzido em concepções e práticas descentralizadas e participadas de desenvolvimento local, através da intervenção socioeducativa nas freguesias mais isoladas do concelho, numa lógica de discriminação positiva, no caso das dinâmicas de reordenamento da rede escolar a decisão tomada é fruto de uma concepção centralizada de

desenvolvimento, de inspiração urbano-industrial, pretendendo a concentração de todos os alunos numa única escola na Vila, com o conseqüente encerramento de todas as escolas das freguesias. Quanto à participação das pessoas e das comunidades, que é uma componente essencial dos processos de desenvolvimento local, ela traduziu-se, essencialmente, no caso das dinâmicas de reordenamento da rede escolar, numa lógica de representação corporativa, ficando as populações bastante alheadas do processo.

Subordinando-se a uma lógica urbanocêntrica e escolocêntrica, o problema da “escola rural” foi, neste caso, como tem sido no discurso dominante, encarado como um problema estritamente escolar e não como um problema social que faz apelo a uma política de desenvolvimento local integrado. Os discursos que anunciam o encerramento das escolas rurais têm-se caracterizado por uma subordinação a critérios de natureza técnica e administrativa e por uma submissão à racionalidade escolar. Com efeito, a designada “crise” da escola primária rural tem sido frequentemente interpretada por políticos, académicos, professores, autarcas e outros, como resultado da diminuição do número de alunos, considerando que, face a essa diminuição, a escola rural não permite criar turmas “homogéneas” e não proporciona “adequadas” condições de socialização, condições essas que só são consideradas possíveis em escolas maiores. Os discursos sobre a “crise” da escola primária rural tendem, portanto, a vê-la como um obstáculo à plena aplicação da “forma escolar”, isto é, a escola rural é questionada, advogando-se em muitos casos a sua extinção, mas a “forma escolar” mantém-se cristalizada.

Em suma, é defendida a extinção da escola rural, mas não a sua transformação numa escola multidimensional, capaz de integrar, numa perspectiva de globalização da acção educativa, as dimensões educativas e sociais, as crianças e os adultos, o trabalho dos professores e de outros profissionais do campo social, a utilização dos recursos locais e dos novos meios proporcionados pelas tecnologias de informação e comunicação. Embora não seja uma questão específica da escola rural, no caso desta coloca-se ainda com maior acuidade a necessidade de ela se transformar num serviço público de proximidade e a exigência de o trabalho dos professores e

de outros profissionais que intervêm na escola e no espaço local ser assumido por estes como um compromisso ético, numa lógica de cidadania e de solidariedade.

O argumento mais evocado para a extinção da escola rural é o do “isolamento”. É paradoxal, no entanto, que a decisão da “concentração” tenha sido tomada numa altura em que a autarquia acaba de equipar as escolas de todas as freguesias do concelho – que irão ser encerradas brevemente – com diversos recursos, como o telefone e computadores ligados à Internet. É igualmente paradoxal que a decisão tenha sido tomada numa altura em que são criados diversos centros sociais espalhados por várias freguesias do concelho. A “concentração” surge, pois, em contracorrente com novas possibilidades de relação e interação entre escolas, professores e crianças, proporcionadas não apenas pelas tecnologias da informação e comunicação, mas também pelas novas modalidades de trabalho em parceria entre professores e outros profissionais do “social”, pela melhoria das vias de comunicação, pela existência de transportes e cantinas em zonas abrangidas pelo OUSAM e pelos centros sociais. Finalmente, é paradoxal o facto de a decisão da “concentração” ter sido tomada ao mesmo tempo em que são revalorizados, nas sociedades contemporâneas, os “serviços de proximidade”, como é o caso do referido apoio domiciliário a idosos. Enquanto que para o OUSAM e para os Centros Sociais, o trabalho social e comunitário realizado nas freguesias dispersas é encarado como possível e útil e tem sido reconhecido como importante para o concelho por parte da Câmara Municipal e das Juntas de Freguesia, no que diz respeito à “escola”, essas experiências parecem ser entendidas como fazendo parte de “outro mundo”.

O que é encarado como possível e é até incentivado no campo da acção social e comunitária é, portanto, rejeitado no domínio escolar. O encerramento das escolas rurais parece ignorar a possibilidade de estas funcionarem como pólos de animação comunitária e de desenvolvimento local. Com efeito, os discursos sobre o reordenamento da rede escolar têm equacionado apenas a possibilidade de encerramento e de concentração, mostrando-se reféns do pressuposto de que para a “escola” só são válidas soluções “escolares”. Tal pressuposto tem impedido políticos, administradores e actores locais de

encararem o problema na sua multidimensionalidade, isto é, considerando a pequena “escola rural” como um elo de uma política social e cultural e de um processo de desenvolvimento integrado de um território. Paradoxalmente, no caso em estudo, quando a autarquia e os professores defendem a “concentração”, advogam que, após o encerramento das escolas das freguesias, os edifícios devolutos serão transformados em “centros culturais locais”, ou seja, exactamente naquilo que as escolas deveriam ser nas comunidades em que estão inseridas. A negação da possibilidade de as próprias escolas rurais de pequena dimensão se constituírem como “centros culturais locais”, à luz de uma concepção multidimensional de escola, revela, pois, um paradoxo: para os professores é desejável que haja pequenos centros culturais espalhados pelas freguesias, no entanto, consideram que a pequena escola rural não pode ou não lhe compete desempenhar esse papel.

As dinâmicas locais de reordenamento da rede escolar que culminaram com a decisão autárquica da “concentração” surgem, portanto, ao arrepio de outras tendências do mundo em que vivemos. A ideia de “concentração”, herdeira de uma concepção urbana e industrial de desenvolvimento, tem vindo a ser fortemente questionada pela emergência contemporânea de uma “sociedade em rede”. Nesta sociedade, dita “pós-industrial”, é cada vez mais maior o número de pessoas que trabalham nas suas próprias residências, com recurso às tecnologias da informação e comunicação, e não é difícil imaginar que, no futuro, muitos trabalhadores de diversos serviços públicos, por exemplo, possam realizar, também, em casa, utilizando essas tecnologias, os trabalhos que hoje realizam em repartições e gabinetes, nos centros urbanos distantes das suas residências. Assim, com as soluções de “concentração” de escolas poderá vir a acontecer no futuro o contrário do que acontece actualmente: os pais a ficarem em casa, ou perto de casa, a trabalhar, e os filhos a serem transportados para as “concentrações” urbanas para cumprirem uma jornada de trabalho típica da sociedade industrial.

Embora a racionalidade económica esteja subjacente à decisão autárquica, tendo em vista a “redução de custos” e a “rentabilização de recursos”, por si só ela não explica as dinâmicas em análise. Há também uma racionalidade simbólica, através da qual a autarquia pretende mostrar que se

encontra na linha da frente da “modernização”. A autarquia pretende dar, assim, uma “imagem de modernidade”, não apenas para dentro como também para fora do concelho. Por um lado, o novo edifício escolar exercerá um enorme fascínio sobre as populações locais, por outro, a “solução” irá de encontro aos interesses das instâncias políticas e administrativas centrais, as quais procuram obter, a partir das “iniciativas” e “soluções” locais, “efeitos de demonstração” para outros contextos. Por isso, da parte do poder central e da administração intermédia, nomeadamente, da Direcção Regional de Educação, o município tem recebido todo o apoio, fazendo aqueles, no entanto, questão de afirmar que se trata de uma dinâmica local e não de uma imposição da sua parte. Embora, como dissemos, as “políticas obrigatórias” tenham dado lugar a uma espécie de “políticas facultativas”, a Administração consegue por esta via concretizar mais eficazmente os seus intentos de racionalização da rede escolar, encerrando, como pretende, as “escolas com menos de 10 alunos”, sem ter que arcar com o ónus da decisão. Para isso, basta-lhe “acarinhar” as dinâmicas locais emergentes e difundi-las como “boas práticas” de autonomia.

### **Três palavras-chave: animação, gestão e parceria. O fenómeno de apropriação**

Embora intitulada “conclusão”, não se pretende, nesta última secção da dissertação, fazer mais do que uma síntese, pondo em destaque algumas das principais contradições que atravessam o mundo rural de hoje e, em particular, o campo educativo. Se conclusões lhes podemos chamar, porque foram formuladas mais como hipóteses de trabalho, elas foram apresentadas, discutidas e problematizadas na terceira e última parte, em torno de três palavras-chave: animação, gestão e parceria. Na formulação destas hipóteses de trabalho, tomaram-se em linha de conta os eixos sincrónico e diacrónico, considerando-se que cada uma das referidas palavras-chave e das problemáticas que elas procuram sintetizar é capaz de captar e exprimir mais claramente o espírito de um período específico das três últimas décadas, sem se limitar, no entanto, às fronteiras desse período. Referimo-nos, concretamente, ao período dos anos 60-70 e ao “espírito militante” que o animou, tendo-se salientado, no caso do nosso país, a particularidade do

período que se seguiu à revolução de Abril de 74; ao período dos anos 80-90 e das reformas educativas que o dominaram, difundindo um “espírito gestor” no campo educativo e, finalmente, à emergência, nos anos 90, de um novo espírito das políticas sociais públicas – um “espírito conexionista” – que obteve a máxima visibilidade, no nosso país, no período de governação do Partido Socialista. As três palavras-chave procuram evidenciar, portanto, contrastes e tensões entre diferentes lógicas de políticas e práticas socioeducativas. Elas estão presentes ao longo das três últimas décadas, dando expressão ao designado fenómeno de re-localização, mas surgem com maior ou menor visibilidade e com características distintas em diferentes períodos.

É a partir do final dos anos 60 que a “animação” surge como resposta à crise da educação escolar formal. O que merece maior destaque, relativamente às diversas práticas de animação que a partir de então se desenvolvem no terreno, é a sua afirmação em contracorrente e frequentemente em transgressão com o instituído. Isto é, uma das suas principais características – a par de outras, como a desescolarização do processo educativo, a informalidade, a endogeneidade e a participação – decorre do facto de operar nas margens do sistema escolar hegemónico, numa lógica de resistência. Esta característica tem-se revelado fecunda até aos nossos dias e é através dela que as práticas de animação mais têm contribuído para o questionamento e a superação da visão escolocêntrica da educação.

No contexto das “reformas educativas dos anos 80-90”, a palavra “gestão” passou a dominar o discurso educativo, mas, em grande medida, numa perspectiva reveladora do enraizamento de uma lógica de racionalização. Sustentada numa ideologia da modernização e numa racionalidade produtiva, a noção de gestão impôs-se na linguagem educacional, enquanto que a noção de animação, estruturante da problemática da “educação e desenvolvimento local”, parece ter sofrido ao longo dos anos 80 e 90 um processo de desqualificação, quiçá por não ser considerada suficientemente “moderna” à luz das perspectivas gestórias emergentes. As práticas de animação parecem ter sido, assim, relegadas mais ainda para as margens do sistema, mas tal fenómeno parece ter contribuído simultaneamente para a sua afirmação identitária. Isto é, ao mesmo tempo que as práticas de

animação são marginalizadas, desenvolve-se no seu seio uma identidade de oposição à lógica neoliberal dominante, tornando essa condição de marginalidade a sua própria essência.

Em resultado de um processo de apropriação, por parte do “centro”, do vocabulário emergente nas “periferias” a partir do final dos anos 60, as noções de “comunidade”, “projecto”, “participação”, “autonomia”, e outras, adquiriram um lugar central nos discursos das reformas educativas dos anos 80-90. As principais diferenças entre a “problemática das reformas educativas” e a “problemática da animação e do desenvolvimento local” não residem, portanto, nas noções que elas convocam. Em grande medida, o que é mais distintivo das reformas educativas é a transposição dessas noções para a estrita esfera escolar. Enquanto que no primeiro caso, aquelas noções se inscrevem em dinâmicas instituintes e em contextos educativos diversos – projectos de desenvolvimento local, movimentos associativos, processos de animação comunitária, etc. –, nos quais o educativo e o social se entrecruzam, no segundo caso elas foram circunscritas ao contexto escolar, através de expressões como “escola-comunidade educativa”, “área-escola”, “relação escola-comunidade”, “integração comunitária da escola”, “projecto educativo de escola”, “projecto curricular de escola”, “projecto curricular de turma”, entre outras. A “forma escolar” viu, assim, o seu poder reforçado, pois ao ser ornamentada com as noções de “comunidade”, “projecto”, “participação”, “autonomia”, as suas características tradicionais ficaram mais escondidas e, como tal, mais protegidas do questionamento crítico de que fora alvo anteriormente.

No período da segunda metade da década de 90, observam-se, contudo, algumas diferenças em relação ao período anterior. A lógica de reforma não foi posta de parte, pois deixou de parecer, mas não deixou de ser reforma. Porém, as políticas sociais públicas e, em particular, as designadas “políticas contratuais”, embora continuem frequentemente a ser discutidas e analisadas à luz da dicotomia Estado *versus* mercado, são reveladoras de um novo “espírito conexcionista”, que se tem manifestado abundantemente através das noções de rede e de parceria. São diversos, neste período, os indicadores que revelam os traços típicos de um mundo reticular ou conexcionista. Enquanto

que os engenheiros são dos principais actores da “cidade industrial” e os administradores do Estado são dos principais actores da “cidade cívica”, no caso da “cidade por projectos” – que constitui o registo crítico capaz de operar no mundo reticular ou conexionista – os principais actores são os profissionais da mediação (animadores, professores, psicólogos, sociólogos, assistentes sociais, médicos, enfermeiros, entre outros), os quais se movem hoje entre múltiplos projectos e actividades, em rede e em parceria.

Um dos mais complexos fenómenos do período que estamos a analisar é, como se disse, o da “apropriação” do repertório e das lógicas do período dos anos 60-70, mas agora num registo instrumental e não no registo emancipatório que animou o período de há trinta anos atrás. As “políticas de parceria” dos anos 90 surgem a partir da apropriação retórica e da transposição para o “centro”, numa lógica de reforma, do espírito militante da animação, que se desenvolveu nas “margens” do sistema, nas duas décadas anteriores. Os próprios animadores locais utilizam hoje, abundantemente, a noção de parceria, congratulando-se, por um lado, por verem a lógica do “trabalho em rede” tão difundida e as suas práticas mais “reconhecidas”, mas, por outro lado, sentindo-se desapossados dos seus saberes e experiências. Dito de outro modo, o espírito militante emergente no período dos anos 60-70 tem vindo a ser apropriado, nos anos 90, pelos poderes públicos, num registo conexionista, traduzindo-se a “parceria” no novo nome da “animação”. Preocupadas, no entanto, apenas com os “meios” e os “instrumentos” e desqualificando o debate político-filosófico em torno dos “fins”, as “políticas de parceria” parecem ter-se tornado sinónimo do consenso, assinalando o fim da “idade dos porquês” que caracterizou o período dos anos 60-70.

A noção de parceria surge, pois, na década de 90, como uma espécie de palavra mágica, através das políticas incitativas de um Estado dito agora “animador” “supervisor”, “avaliador” e “mediador”, não tanto ligada ao terreno e às dinâmicas locais, mas sobretudo à retórica utilizada pelos líderes políticos e administrativos, à escala europeia e nacional. Isto é, surge num período marcado pelo “excesso de discursos” e pela “pobreza das práticas” (Nóvoa, 1999). Numa análise que António Nóvoa faz da situação actual dos professores, mas que pode ser transposta para outras situações que temos

estado a analisar, observa-se, nos dias de hoje, um excesso ao nível da retórica política e dos mass-media, das linguagens dos especialistas internacionais, do discurso científico educacional, das “vozes” individuais dos professores e, simultaneamente, uma pobreza ao nível das políticas educativas, dos programas da formação de professores, das práticas pedagógicas e das práticas associativas docentes. Como argumenta este autor, se num passado não muito distante a reflexão prospectiva era uma manifestação de um pensamento utópico, de uma vontade de mudança, hoje trata-se, frequentemente, de um mero jogo nominalista, como se não houvesse outra mudança para além da alteração dos nomes. Isto é, trata-se, actualmente, de um pensamento que se projecta num “excesso de futuro” como forma de justificar um “défice de presente”.

Em grande medida, é a apropriação da noção de “projecto”, usada antes num registo de acção e agora num registo retórico, que é responsável por este excesso de discursos e pela pobreza das práticas. Como sustenta Nicolas-Le Strat (1996), a forma-projecto procura “domesticar o futuro”, multiplicando os momentos em que a vida se subordina ao cerimonial da formalização projectiva. Este autor considera o fenómeno preocupante, na medida em que esta formalização é feita em detrimento de outros princípios de acção, designadamente dos que se desenvolvem de um modo menos linear, intencional e estratégico e que não se sujeitam imediatamente aos imperativos da racionalidade instrumental. Esta permanente intencionalidade retira à experiência de cada um a aventura, a deriva, as hesitações e as transgressões, que configuram a autenticidade.

Com efeito, ao longo dos últimos anos, tem-se operado uma erosão de muitas noções, como é o caso das de “projecto”, “comunidade”, “participação” e “autonomia”. Num contexto dominado pela inflação retórica e por uma ideologia do consenso, o fenómeno de apropriação tende a desarmar e a desqualificar a crítica. Tendo como um dos seus principais objectivos desocultar os fenómenos de poder e de controlo que atravessam as relações sociais, a análise crítica encontra actualmente um forte obstáculo na linguagem eufemística que é utilizada nos discursos da educação e da acção social. Agora já não se fala tanto em hierarquia, poder, autoridade e controlo, mas antes em diálogo,

colaboração, liderança, supervisão e pilotagem. Conquanto as noções mais típicas do neoliberalismo – mercado, concorrência, privatização, individualismo, competitividade, eficácia, eficiência, etc. – se mantenham e continuem até a assumir um lugar preponderante nos dias de hoje, o novo espírito conexcionista tem vindo a incorporar, ao longo dos últimos anos, outras noções, como as de rede, pacto, parceria, contrato, solidariedade, inclusão, coesão social, entre outras, em torno de um ideal de colaboração, diálogo e consenso, tornando mais difícil aos analistas críticos discernir as lógicas em que operam as políticas e as práticas socioeducativas.

Uma hipótese que formulámos para interpretar e explicar este fenómeno é a de que a década de 90 e, mais especificamente, no nosso país, a partir da segunda metade, corresponde à chegada de “militantes” das áreas sindical, associativa e de outras à esfera do poder político e administrativo e/ou à sua cooptação para os aparelhos do Estado, quer de uma forma directa, como administradores, gestores, inspectores e assessores, quer de uma forma indirecta, como conselheiros, membros de comissões e de grupos de trabalho. Tendo passado a ocupar cargos na esfera política e administrativa, aqueles começaram a difundir, numa lógica gestionária, os ideais da “animação” e do “projecto”, colocando os actores do terreno em grande azáfama, que ora aderem com entusiasmo aos novos apelos, porque vêem plasmados nos novos discursos os seus ideais “militantes”, ora aderem por obrigação, sentindo que se trata de um fenómeno de intensificação do seu trabalho e de esvaziamento dos valores da “resistência”, da “autonomia”, da “autenticidade”, que anteriormente caracterizavam a sua acção profissional e cívica. Por outro lado, muitos teóricos críticos passaram, neste período, a adoptar como objecto das suas reflexões o tema da “globalização”, num registo “meramente” crítico e sem qualquer comprometimento com os projectos e as dinâmicas do terreno, fazendo com que as preocupações com a “globalização” tenham feito esquecer, em grande medida, as preocupações com o “desenvolvimento local”.

Residem, portanto, neste fenómeno de apropriação algumas das principais contradições do nosso tempo. A primeira tem a ver com o facto de as noções típicas do mundo conexcionista – projecto, parceria, partenariado, rede, contrato, etc. – terem penetrado no universo escolar, mas assumido uma lógica

escolocêntrica que é contrária ao espírito reticular ou conexcionista que as caracteriza. A segunda diz respeito à contradição que se verifica entre um “discurso conexcionista”, difundido pelos especialistas e pelos líderes políticos e administrativos, através de uma retórica de territorialização e contratualização, e uma “prática centralista e burocrática” que não deixou nunca de estar presente, sendo hoje, no entanto, mais visível nos discursos e práticas dos escalões intermédios da administração, como é o caso, entre nós, das DRE’s (Direcções Regionais de Educação), dos CAE’s (Centro de Área Educativa) e mesmo dos próprios órgãos de gestão dos actuais agrupamentos de escolas, do que ao nível do poder político central<sup>127</sup>. A terceira contradição tem a ver com a fragilização do espírito da “animação” dos anos 60-70, que é, em grande medida, resultado do seu aparente sucesso, isto é, de ter deixado as margens e passado para o centro.

Na perspectiva que defendemos, a revitalização das práticas de animação e de desenvolvimento local não passa, no entanto, pela sua transposição para o centro, como expressão da vontade de um Estado dito agora “animador” e da vontade, também, de alguns animadores locais, que pretendem a generalização, numa lógica de reforma, de experiências e projectos locais, que, tendo sido embora excluídos do sistema nas décadas anteriores, têm sido apresentados no período recente como exemplos de “boas práticas”. A revitalização das práticas de animação, de projectos e experiências locais alternativos à racionalidade escolar dominante, passa, antes, pela capacidade de se situarem e desenvolverem na “margem” e na “fronteira” (Santos, 2000). Estamos, pois, de acordo com Sousa Santos quando afirma que num período de transição e de competição paradigmáticas, como é este em que vivemos, a vida na margem e na fronteira emerge como uma forma

---

<sup>127</sup> É necessário ter em conta que as práticas centralistas e burocráticas, enquanto fenómeno estrutural e cultural, não dizem respeito apenas ao Estado e à Administração central e às relações que estes mantêm com os actores locais, seja o Município ou outros. Com efeito, também no nível local se podem observar fenómenos de centralismo municipal. Como vimos no estudo das dinâmicas locais de reordenamento da rede escolar, e como temos visto noutros contextos, são os próprios actores locais que promovem objectivos e mobilizam recursos e metodologias que não diferem no essencial dos utilizados pelo Estado e pela Administração central e desconcentrada. Isto é, embora a centralização e a burocracia tendam a ser analisados apenas em referência ao Estado e aos seus aparelhos administrativos, verifica-se, hoje, designadamente no contexto dos agrupamentos de escolas, que estas práticas são reproduzidos à escala local muitas vezes com maior afinco do que foram, ou são, utilizadas noutras escalas.

privilegiada de sociabilidade e como uma forma de participação na criação de um novo mundo.

### **Uma síntese: um ponto de chegada e um ponto de partida**

Aqui chegados importa fazer uma síntese que nos conduza de novo ao debate com que iniciámos este trabalho. Antes, porém, é necessário dizer que terminamos este trabalho com a sensação de que ele próprio é uma síntese da experiência profissional e académica do autor. Mas é uma sensação em que a “síntese” é mais um ponto de partida do que um ponto de chegada, pois com a presente investigação não se pretendeu contribuir para o fechamento da problemática da *educação* e do *local*, mas antes para o seu questionamento e abertura.

Durante muito tempo, o local e o nacional ou não eram sequer considerados distintos ou eram estudados separadamente. Nos anos 60 e 70, certas correntes de análise não distinguiam o local do nacional, considerando o local um prolongamento ou um “agente” do nacional. Na passagem dos anos 80 para os anos 90, as diversas correntes de investigação sobre o local reflectem sobre o estatuto e o lugar das colectividades locais na arquitectura territorial dos respectivos países, colocando em questão a relação local-nacional. Hoje, porém, existe uma percepção já não apenas da relação local-nacional, mas também das relações local-global e nacional-global, não esquecendo, no nosso caso, o espaço europeu e as relações que este estabelece com os diferentes níveis.

Sucede, no entanto, que neste mundo de interdependências em que vivemos, o único meio que os grupos e movimentos sociais têm encontrado para escapar à dominação da lógica reticular é retirar-se e procurar reconstruir tudo a partir de um sistema de valores e de crenças inteiramente diferente (Castells, 1999a). Segundo este autor, as diversas comunidades de resistência identitária – feminismo, nacionalismo, defesa de identidades locais, separatismo étnico, fundamentalismo religioso, etc. – pretendem romper com a sociedade no seu conjunto e tudo rebater, não de “baixo” para “cima”, como era característico do movimento sindical na era industrial, mas antes na

perspectiva dos de “dentro” contra os de “fora”, isto é, opondo um “nós” aos “outros”. Todavia, como adverte este autor, os processos de mudança social que se pretendem em ruptura radical com as instituições e os valores da sociedade põem um problema fundamental: o risco de desmontar a sociedade sem serem capazes de a reconstruir. Para que seja possível a reconstrução das instituições sociais da nova sociedade reticular pelos movimentos culturais torna-se necessário que as “identidades-resistência” se transformem em “identidades-projecto”, de modo a tornarem possível a reconstrução de uma nova sociedade civil e de um novo Estado.

Ora, em grande medida, uma via para a construção destas novas identidades transformacionais reside no combate ao individualismo neoliberal dominante, através da promoção de dinâmicas associativas, de base local e translocal, e na possibilidade de elas animarem a democracia participativa. Neste sentido, J. A. Correia (2001b) argumenta que, embora se deva reconhecer que, no passado, o usufruto dos direitos individuais representou um importante progresso social, o grande desafio que hoje se coloca é o da reinvenção de uma cidadania de proximidade, que garanta um usufruto dos direitos individuais articulado com o reforço de redes locais de sociabilidade. A esta perspectiva, B. S. Santos (2000) acrescenta que, no quadro da dinâmica local-global, a criação de redes translocais entre alternativas locais constitui uma forma de globalização contra-hegemónica.

Para além disso, no actual contexto da globalização e das sociedades reticulares contemporâneas, aumenta, por um lado, a necessidade de se criarem à escala mundial regulações, convenções e instituições, de modo a garantir, através da coordenação de políticas, uma vigilância política internacional e, por outro, a necessidade de o próprio Estado se revitalizar, à escala nacional, de modo a corrigir as assimetrias e as desigualdades que afectam territórios e populações concretas. Isto é, torna-se necessário passar de um “Estado passivo-providência” a um “Estado activo-providência” (Rosanvallon, 1995). Como sustenta este autor, a própria crise do Estado-providência emergente nos anos 70 mudou de natureza desde o início dos anos 90, entrando numa nova fase em que para além dos graves problemas de financiamento e dos disfuncionamentos dos seus aparelhos, são os próprios

princípios organizadores da solidariedade e a própria concepção dos direitos sociais que estão em causa. Nos anos 70 a crise do Estado-providência era essencialmente de ordem financeira, nos anos 80 de ordem ideológica e de legitimidade e nos anos 90 de ordem filosófica, estando em causa, neste último período, o problema da cidadania. Hoje, a questão social é acompanhada, portanto, por esta crise filosófica e, como tal, já não estamos numa situação igual à da década de 80, na qual era exigida a relegitimação do Estado e da acção pública. Enquanto que nessa década o Estado era posto em causa pelas ideias de Estado mínimo e de privatização, na década de 90 a intervenção pública encontrou toda a sua justificação perante as fracturas sociais que se agravaram.

As políticas ditas territoriais e contratuais tendem, no entanto, a particularizar e a localizar as intervenções, questionando o sentido universalista das políticas sociais públicas. Uma das consequências da nova lógica contratual é a criação de desigualdades sociais e territoriais, devido às assimetrias de poder existentes entre pessoas, grupos e populações, nomeadamente das que vivem em regiões rurais do interior. Ora, uma das tarefas do registo crítico da “cidade por projectos” é desocultar estes fenómenos, reactualizando o tema do Estado e das desigualdades na análise e reflexão sociológicas.

Com efeito, na nova lógica contratual, o fenómeno da concertação desenvolve-se essencialmente em termos de arranjos neo-corporativistas, o que favorece os interesses melhor organizados e pode conduzir a processos de exclusão de sectores menos organizados e sem “voz”, tais como mulheres, crianças, jovens e idosos. Neste sentido, Stoer e Rodrigues (2000) defendem que a adopção, no nosso país, do modo de regulação baseado numa lógica de múltiplos parceiros e de responsabilização social precisa ser pensado tendo em conta o carácter tardio e insuficiente da responsabilidade estatal e dos direitos sociais apropriados pelos cidadãos, pois em Portugal ocorreram em simultâneo a consolidação e a crise do Estado de bem-estar. Atendendo a esta particularidade, é necessário que o Estado seja “animador”, mas também “provedor”.

À luz do tema da exclusão, que se tornou dominante nos anos 90, os problemas e as soluções tendem a ser remetidos apenas para a esfera individual, numa lógica de contratualização liberal individualista. Como sustenta, no entanto, Friedman (1996), é necessário passar da perspectiva da exclusão para uma perspectiva de “empowerment”, em termos de políticas de desenvolvimento. Sendo a pobreza uma forma de *disempowerment*, isto é, de falta de poder para aceder à participação nos espaços de cidadania, torna-se necessário pôr em prática o *empowerment* como abordagem alternativa do desenvolvimento. Nesta perspectiva, o desenvolvimento, ao invés de se centrar na produção e no lucro, centra-se nas pessoas e no seu ambiente, de modo a potencializar a iniciativa dos indivíduos, famílias e sectores socialmente excluídos. Friedman argumenta que um desenvolvimento alternativo não nega a necessidade do crescimento continuado numa economia mundial dinâmica, o que ele procura é mudar as estratégias nacionais através de uma política e de uma democracia participadas. Como tal, um desenvolvimento alternativo necessita de um “Estado forte” que instaure as suas políticas, sem que isso signifique que tenha uma cúpula pesada e uma burocracia arrogante, mas que, pelo contrário, seja um Estado ágil e dialogante, que preste contas aos seus cidadãos. Isto é, que seja um Estado forte baseado numa “democracia forte” (Barber, 1997), acima e abaixo do nível nacional-estatal.

Em suma, as “redes” têm vindo a tornar-se dominantes no mundo em que vivemos. No entanto, a análise e compreensão dos fenómenos reticulares ou connexionistas, que são fluídos, tornam-se muitas vezes difíceis de identificar e compreender face à insuficiência ou inadequação dos instrumentos analíticos e críticos de que dispomos. Ao longo das décadas de 80 e 90, a análise sociológica tem insistido na crítica ao liberalismo, enquanto ideologia que se impôs utilizando os benefícios da concorrência. Porém, o que faz a especificidade das evoluções recentes é o desenvolvimento de uma lógica connexionista, o que não quer dizer que ela tenha invadido a totalidade do mundo social e que em particular a exploração connexionista tenha substituído todas as outras formas de exploração. O que acontece é que a raridade das descrições ajustadas à singularidade deste mundo tem impedido a crítica de ser eficaz. Frequentemente encerrada num debate estereotipado opondo o

liberalismo e o estatismo, a crítica não se tem mostrado suficientemente atenta à necessidade de uma justiça ajustada a esta nova lógica. A análise das mudanças operadas nos últimos anos, designadamente no campo das políticas sociais públicas, que têm feito insistentes apelos ao trabalho em rede e em parceria, por exemplo, tornam necessário o desenvolvimento de um “pensamento reticular crítico” que está na antítese da visão “cêntrica” do mundo que tem dominado o modo de pensar e agir desde a criação da ciência moderna.

Tendo em vista o desenvolvimento de um pensamento reticular crítico, procurou-se contrariar, com a presente investigação, a tendência para a hiper-especialização, que na nossa opinião é incapaz de proceder ao estudo do local como um universo compósito. Isto por duas razões principais. Em primeiro lugar, porque se considera que, para além do contributo que uma investigação de doutoramento pode dar ao avanço do conhecimento numa determinada área, ela corresponde, também, a um processo de aprendizagem do próprio investigador e, como tal, a um suporte ao desenvolvimento futuro de projectos que respeitem ao estudo de políticas sociais públicas, de modalidades de trabalho social e comunitário, de projectos e acções de desenvolvimento local, de dinâmicas associativas, de identidades sociais e profissionais, de contextos e práticas escolares transformadoras e, finalmente, à promoção de redes de investigação e acção, locais e translocais. Em segundo lugar, porque se reconhece que o excesso de especialização para que tende uma investigação de doutoramento, quando se fica prisioneiro de um tópico, tende a gerar um maior distanciamento em relação ao terreno, às práticas e aos actores locais, assim como a produzir uma linguagem muitas vezes incompreensível para as próprias pessoas envolvidos na pesquisa, para quem é suposto os resultados da investigação serem úteis. Neste sentido, optou-se, na medida do possível, pela utilização de uma linguagem clara, que possa ser compreendida não apenas pela comunidade académica, mas também por outros interessados, designadamente, no âmbito da formação de professores e de outros profissionais do campo social e educativo, em sintonia com o trabalho de docência e de investigação que desenvolvemos no Instituto de Estudos da

Criança e no Centro de Investigação em Formação de Profissionais de Educação da Criança da Universidade do Minho.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adair, P. (1985). *L'économie Informelle. Figures et Discours*. Paris: Anthropos.
- Afonso, A. J. (1997a). Para a configuração do Estado-Providência na Educação em Portugal, 1985-1995. *Educação, Sociedade e Culturas*. 7: 131-156.
- Afonso, A. J. (1997b). O neoliberalismo educacional mitigado numa década de governação social-democrata. Contributo sociológico para pensar a reforma educativa em Portugal (1985-1995). *Revista Portuguesa de Educação*. 10 (2): 103-137.
- Afonso, A. J. (1998a). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional*. Braga: IEP/CEEP/Universidade do Minho.
- Afonso, A. J. (1998b). Modernização, democratização e neoliberalismo. Tensões e ambiguidades de uma reforma educativa. *Ler História*. 35: 109-126.
- Afonso, A. J. (1999). A(s) autonomia(s) da escola na encruzilhada entre o velho e o novo espaço público. *Inovação*. 12: 121-137.
- Alexander, J. C. (1982-1983). *Theoretical Logic in Sociology*. Berkeley: University of California Press.
- Almeida, J. F. (1992). *Exclusão Social*. Oeiras: Celta Editora.
- Almeida, J. F. (1998). A agricultura nos processos de desenvolvimento. in J. M. Pinto e A. Dornelas (Coord.). *Perspectivas de Desenvolvimento do Interior. Colóquio Promovido pelo Presidente da República durante a Jornada da Interioridade*. (23-30). Lisboa: INCM.
- Almeida, J. F., Capucha, L. A., Costa, A. F., Machado, F. L., Nicolau, I. e Reis, E. (1994a). *Exclusão Social. Factores e Tipos de Pobreza em Portugal*. Oeiras: Celta Editora.
- Almeida, J. F., Amaral, J. F., Borrego, A., Capucha, L. A. e Ferrão, J. (1994b). *Regiões Rurais Periféricas: Que Desenvolvimento? Uma Experiência no Concelho de Almeida*. Lisboa: CAIS/CIES.

- Althusser, L. (1974). *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Lisboa: Presença.  
(Trad. port.; ed. original: 1970).
- Amaro, R. R. (1993). As novas oportunidades do desenvolvimento local. *A Rede para o Desenvolvimento Local*. 8: 15-22.
- Amaro, R. R. (1996). Descentralização e Desenvolvimento em Portugal –Algumas perspectivas, tendo especialmente em conta a questão da educação. *in* J. Barroso e J. Pinhal (Org.). *A Administração da Educação. Os Caminhos da Descentralização*. (15-24). Lisboa: Edições Colibri.
- Amaro, R. R. (1997). *Serviços de Proximidade em Portugal*. Lisboa: Ministério para a Qualificação e o Emprego/Direcção Geral do Emprego e Formação Profissional.
- Amaro, R. R. (Coord.) (1992). *Iniciativas de Desenvolvimento Local. Caracterização de alguns exemplos*. ISCTE/IEFP.
- Amiguiño, A., Canário, R. e d’Espiney, R. (1994). Escola e processos de desenvolvimento comunitário. O exemplo do Projecto das Escolas Isoladas. *in* R. d’Espiney (Org.). *Escolas Isoladas em Movimento*. (11-35). Setúbal: ICE.
- Amiguiño, A., Valent, A., Correia, H. e Mandeiro, M. J. (1999). Da dinâmica educativa local ao agrupamento de escolas. *Aprender*. 23: 78-87.
- ANIMAR (1995). *Guia das Iniciativas de Desenvolvimento Local em Meio Rural*. ANIMAR.
- ANIMAR (1998). *Guia das Iniciativas de Desenvolvimento Local em Meio Rural*. ANIMAR.
- Antunes, F. (1996). Uma Leitura do “Livro Branco” (sobre Crescimento, Competitividade e Emprego) do ponto de vista da Educação. *Educação, Sociedade e Culturas*. 6: 95-115.
- Appadurai, A. (1997). *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

- Apple, M. W. (1989). *Maestros y Textos. Una Economía Política de las Relaciones de Clase y de Sexo en Educación*. Barcelona: Paidós.
- Apple, M. W. (1996). *Política Cultural y Educación*. Madrid: Morata.
- Apple, M. W. (1998). Freire, Neoliberalismo e Educação. in M. Apple e A. Nóvoa (Org.). *Paulo Freire: Política e Pedagogia*. (21-45). Porto: Porto Editora.
- Apple, M. W. e Beane, J. A. (2000). *Escolas Democráticas*. Porto: Porto Editora.
- Araújo, H., Santos, P. M. e Seixas, P. C. (Coord.) (1998). *Nós e os Outros: A Exclusão em Portugal e na Europa*. Porto: Sociedade Portuguesa de Antropologia e Etnologia.
- Archambault, E. (1996). *Le Secteur Sans But Lucratif. Associations et Fondations en France*. Paris: Économica.
- Archambault, E. (Dir.) (1984). *Les Économies Non Officielles*. Paris: La Découverte.
- Archer, M. S. (1988). *Culture and Agency: The Place of Culture in Social Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ardoino, J. (1992). *L'Implication*. Lyon: Voies Livres.
- Ardoino, J. (1993). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *Revue Pratiques de Formation*. 25-26: 15-34.
- Arocena, J. (1986). *Le Développement par L'initiative Locale: Le Cas Français*. Paris: L'Harmattan.
- Associação Portuguesa de Sociologia (1994). Actas do Encontro *Dinâmicas Culturais, Cidadania e Desenvolvimento Local*. Lisboa: APS.
- Athey, C. (1991). *Extending Thought in Young Children. A Parent-Teacher Partnership*. London: Sage.
- Atkinson, P., Coffey, A., Delamont, S, Lofland, J. e Lofland, L. (Ed.) (2001). *Handbook of Ethnography*. London : Sage.
- Aubert, N. e Gaulejac, V. (1991). *Le Coût de l'Excellence*. Paris: Seuil.
- Augé, M. (1994). *Pour une Anthropologie des Mondes Contemporains*. Paris : Aubier.

- Autès, M. (1999). *Les Paradoxes du Travail Social*. Paris. Dunod.
- Bacharach, S. B. e Mundell, B. L. (1993). Organizational politics in schools: micro, macro and logics of action. *Educational Administration Quarterly*, 29 (4): 423-452.
- Bachmann, C. (1990). Mort et renaissance de l'État-éducateur. in G. Chauveau, e L. Duro-Courdesses. (Dir.). *Écoles et Quartiers. Des dynamiques Éducatives Locales*. (31-37). Paris: L'Harmattan.
- Badie, B. (1996). *La Fin des Territoires*. Paris: Fayard.
- Balandier, G. (1985). *La Sociologie du Quotidien*. Paris: Les Enjeux.
- Ball, S. (1994) *Education Reform: A Critical and Post-structural Approach*. Buckingham. Open University Press.
- Ball, S. (2002). Reformar escolas/reformar professors e os terrores da performatividade. in C. V. Estêvão, A. J. Afonso e L. C. Lima (Org.). *Política e Administração da Educação: Investigação, Formação e Práticas. Actas do 2º Congresso Luso-Brasileiro, 18, 19 e 20 de Janeiro de 2001*. (9-20). Braga: CIED – Universidade do Minho
- Ball, S. e Van Zanten, A. (1998). Logiques de marché et éthiques contextualisées dans les systèmes français et britannique. *Éducation et Sociétés*. 1: 47-71.
- Ballion, R. (1994). *Le Lycée, une Cité à Construire*. Paris: Hachette.
- Balme, R. e Faure, A. (1999). Les politiques locales changent-elles la politique ? in R. Balme, A. Faure e A. Mabileau (Dir.). *Les Nouvelles Politiques Locales*. (15-35). Paris: Presses de Sciences Po.
- Balme, R.; Faure, A. e Mabileau, A. (Dir.) (1999). *Les Nouvelles Politiques Locales*. Paris: Presses de Sciences Po.
- BareL, Y. (1990). Le grand intégrateur. *Connexions*. 56: 85-100.
- Barker, C. (1999). *Television, Globalization and Cultural Identities*. Buckingham. Open University Press.
- Barroso, J. (1995). *Os Liceus : Organização Pedagógica e Administração (1836-1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Barroso, J. (1996a). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. *in* J. Barroso (Org.). *O Estudo da Escola*. (167-189). Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (1996b). Introdução. *in* J. Barroso e J. Pinhal (Org.). *A Administração da Educação. Os Caminhos da Descentralização*. (9-12). Lisboa: Edições Colibri.
- Barroso, J. (1997). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barroso, J. (1998a). Autonomia e Gestão das Escolas: que formação de professores?. *in* J. Nascimento (Coord.). *Actas do Seminário sobre Territorialização das Políticas Educativas*. (67-76). Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda.
- Barroso, J. (1998b). Descentralização e autonomia: devolver o sentido cívico e comunitário à escola pública. *Colóquio/Educação e Sociedade*. 4: 32-58.
- Barroso, J. (1999a). Regulação e autonomia da escola pública: o papel do Estado, dos professores e dos pais. *Inovação*. 12 (3): 9-33.
- Barroso, J. (1999b). O caso de Portugal. *in* J. Barroso (Org.). *A Escola entre o Local e o Global. Perspectivas para o Século XXI*. (129-142). Lisboa: Educa.
- Barroso, J. (2000a). Autonomia das Escolas: da modernização da gestão ao aprofundamento da democracia. *in* J. A. Costa, A. N. Mendes e A. Ventura (Org.). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. (165-183). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Barroso, J. (2000b) O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito. *in* T. Ambrósio, E. Terrén, D. Hameline e J. Barroso. *O Século da Escola. Entre a Utopia e a Burocracia*. (63-94). Porto: Asa
- Barroso, J. (2001). A escola como espaço público local. *in* A. Teodoro (Org.) *Educar, Promover, Emancipar. Os Contributos de Paulo Freire e Rui Grácio para uma Pedagogia Emancipatória*. (201-222). Lisboa. Edições Universitárias Lusófonas.
- Bassey, M. (1999). *Case Study Research in Educational Settings*. Buckingham: Open University Press.
- Batifoulier, Ph. (1995). *L'Économie Sociale*. Paris. PUF.

- Baudelot, C. e Establet, R. (1971). *L'École Capitaliste en France*. Paris. François Maspero.
- Baudelot, C. e Establet, R. (2000). *Avoir 30 ans en 1968 et en 1998*. Paris: Seuil.
- Bauman, Z. (1999). *Globalização. As Consequências Humanas*. Rio de Janeiro. Zahar.
- Beck, U. (1992). *Risk Society. Toward a New Modernity*. London. Sage.
- Beck, U. (1998). *¿Qué es la Globalización? Falacias del Globalismo, Respuestas a la Globalización*. Barcelona. Paidós.
- Beck, U. (2000). A reinvenção da política. Rumo a uma teoria da modernização reflexiva. in U. Beck, A. Giddens e S. Lash. *Modernização Reflexiva. Política, Tradição e Estética no Mundo Moderno*. (1- 51). Oeiras: Celta Editora.
- Becker, H. S. (1992). Cases, causes, conjunctures, stories and imagery. in C. C. Ragin e H. S. Becker (Ed.). *What is a Case? Exploring the Foundations of Social Inquiry*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Beillerot, J. (1998). *L'Éducation en Débat: La Fin des Certitudes*. Paris: L'Harmattan.
- Bell, D. (1973). *The Coming of the Post-industrial Society. A Venture in Social Forecasting*. London: Heinemann.
- Bernstein, B. (2001). Das pedagogias aos conhecimentos. *Educação, Sociedade e Culturas*. 15: 9-17.
- Besnard, P. (1980). *L'Animation Socioculturelle*. Paris: PUF.
- Biarez, S. (1999). Incertitudes et caractère composite des gouvernements locaux en Europe. in R. Balme, A. Faure e A. Mabileau (Dir.). *Les Nouvelles Politiques Locales*. (39-56). Paris: Presses de Sciences Po.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Boltanski, L. (1993a). *L'Amour et la Justice comme Compétences*. Paris: Métailié.
- Boltanski, L. (1993b). *La Souffrance à Distance*. Paris. Métailié.

- Boltanski, L. e Chiapello, È. (1999). *Le Nouvel Esprit du Capitalisme*. Paris: Gallimard.
- Boltanski, L. e Thévenot, L. (1989). *Justesse et Justice dans le Travail*. Paris: PUF.
- Boltanski, L. e Thévenot, L. (1991). *De la Justification. Les Économies de la Grandeur*. Paris: Galimard.
- Borja, J. e Castells, M. (1996). *Local and Global*. London. Earthspan.
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des Chances*. Paris: Armand Colin.
- Bourdieu, P. (1988). *Questions de Sociologie*. Paris: Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1998). *Contrafogos*. Lisboa. Celta Editora.
- Bourdieu, P. e Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction*. Paris. Minuit.
- Bourdieu, P. e Passeron, J.-C. (1971). *Les Héritiers. Les Étudiants et la Culture*. Paris: Minuit.
- Bouveau, P. e Rochex, J.-Y. (1997). *Les ZEP entre École et Société*. Paris: CNDP-Hachette.
- Bowles, S. e Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Boyer, R. e Drache, D. (Dir.) (1997). *Estados contra Mercados: Os Limites da Globalização*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Boyer, R. (1998). As palavras e as realidades. in S. Cordellier e F. Doutaut, (Coord.). *Globalização para lá dos Mitos*. (19-39). Lisboa: Editorial Bizâncio.
- Branco, F. (1998). *Municípios e Políticas Sociais em Portugal*. Lisboa: Instituto Superior de Serviço Social.
- Broadfoot, P. (1996). *Education, Assessment and Society*. Buckingham: Open University Press.
- Broadfoot, P. (2000). Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé: l'État évaluateur. *Revue Française de Pédagogie*. 130: 43-55.
- Burgess, R. G. (1997). *A Pesquisa de Terreno. Uma Introdução*. Oeiras: Celta Editora.

- Burquière, E. (Ed.) (1987). *Contrats et Éducation. La Pédagogie du Contrat, le Contrat en Éducation*. Paris: L'Harmattan/INRP.
- Burt, R. (1980). Models of network structure. *Annual Review of Sociology*. 6: 79-141.
- CAA (1995). Relatório preliminar. Conselho de Acompanhamento e Avaliação. Lisboa: Ministério da Educação. (polic.).
- CAA (1996). Relatório final. Conselho de Acompanhamento e Avaliação. Lisboa: Ministério da Educação. (polic.).
- Callon, M. (1986). Eléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marines pêcheurs de la baie de Saint-Brieuc. *L'année Sociologique. Numéro spécial La Sociologie des Sciences et des Techniques*. 36: 169-208.
- Callon, M. (Éd.) (1993). *Ces Réseaux que la Raison Ignore*. Paris: L'Harmattan.
- Câmara Municipal de Paredes de Coura (1999). *Paredes de Coura. Estudo de Oportunidades de Desenvolvimento, Investimento e Emprego para o concelho*. Paredes de Coura: CMPC.
- Campos, B. P. (1982). *Projecto Alcácer. Desenvolvimento da Criança em Comunidade Rural*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Canário, M. B. (1995). Um partenariado educativo para o desenvolvimento local. In A. Estrela; J. Barroso e J. Ferreira (Ed.). *A Escola: Um Objecto de Estudo*. (149-160). Lisboa: AFIRSE.
- Canário, R. (1995a). Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. in A. Estrela, J. Barroso e J. Ferreira (Ed.). *A Escola: Um Objecto de Estudo*. (95-117). Lisboa: AFIRSE.
- Canário, R. (1995b). Desenvolvimento local e educação não-formal. *Educação e Ensino*. 11: 31-34.
- Canário, R. (1996). Educação e Território. *Noesis*. 38: 18.
- Canário, R. (1997). Nota de apresentação. in M. Montenegro (Org.). *Educação de Infância e Intervenção Comunitária*. (9-11). Setúbal: ICE.

- Canário, R. (1998). Educação e perspectivas de desenvolvimento do “interior”. in J. M. Pinto e A. Dornelas (Coord.). *Perspectivas de Desenvolvimento do Interior. Colóquio Promovido pelo Presidente da República durante a Jornada da Interioridade*. (31- 45). Lisboa: INCM.
- Canário, R. (1999). *Educação de Adultos. Um Campo e uma Problemática*. Lisboa: Educa.
- Canário, R. (2000). A escola no mundo rural. Contributos para a construção de um objecto de estudo. *Educação, Sociedade e Culturas*. 14: 121-139.
- Canário, R. (2000b). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: a escola face à exclusão social. *Revista de Educação*. 9 (1): 125-134.
- Canário, R. (2002). Inovação educativa e práticas profissionais reflexivas. in R. Canário e I. Santos (Org.). *Educação, Inovação e Local*. (13-23). Setúbal: ICE.
- Canário, R. (Org.) (1995). *Escola Rural na Europa*. Setúbal: ICE.
- Canário, R., Alves, N. e Rolo, C. (2000). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: entre a “igualdade de oportunidades” e a “luta contra a exclusão”. in A. M. Bettencourt et al. *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: Construção Ecológica da Acção Educativa*. (139-170). Lisboa: IIE.
- Capucha, L. M. e Guerreiro, M. D. (1998). Rendimento Mínimo Garantido: instrumento de desenvolvimento do mundo rural. in J. M. Pinto e A. Dornelas (Coord.). *Perspectivas de Desenvolvimento do Interior. Colóquio Promovido pelo Presidente da República durante a Jornada da Interioridade*. (149-161). Lisboa: INCM.
- Cardi, F. e Chambon, A. (Dir.) (1997). *Métamorphoses de la Formation: Alternance, Partenariat, Développement Local*. Paris: L'Harmattan.
- Careil, Y. (1998). *De l'École Publique à l'École Libérale: Sociologie d'un Changement*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Caria, T. H. (1995). A interpretação da reforma educativa como processo de subordinação formal dos professores ao Estado central. *Inovação*. 8: 333-344.

- Caria, T. H. (2000). A mediação intercultural no debate sobre a relação entre ciência e acção social. *Educação, Sociedade e Culturas*. 14: 89-103.
- Carneiro, R. (1988). *Portugal. Os próximos 20 anos (V vol.). Educação e Emprego em Portugal, uma Leitura da Modernização*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castel, R. (1995). *Les Métamorphoses de la Question Sociale. Une Chronique du Salarial*. Paris : Fayard.
- Castells, M. (1998). *L'Ère de l'Information (I vol.). La Société en Réseaux*. Paris: Fayard.
- Castells, M. (1999a). *L'Ère de l'Information (II vol.). Le Pouvoir de l'Identité*. Paris: Fayard.
- Castells, M. (1999b). *L'Ère de l'Information (III vol.). Fin de Millénaire*. Paris: Fayard.
- Catarino, A. F. (1995). Desenvolvimento Local: a pessoa como centro; o mundo como horizonte. *A Rede para o Desenvolvimento Local*. 2: 24-25.
- Catarino, A. F. (1998). Desenvolvimento Local: alguns imperativos e recomendações. *in* J. M. Pinto e A. Dornelas (Coord.). *Perspectivas de Desenvolvimento do Interior. Colóquio Promovido pelo Presidente da República durante a Jornada da Interioridade*. (177-188). Lisboa: INCM.
- Cavaco, C. (Dir.) (1994). *Do Despovoamento Rural ao Desenvolvimento Local*. Lisboa: PAOT – DGDR.
- Cérézuelle, D. (1996). *Pour un Autre Développement Social*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Charlot, B. (1994). La territorialisation des politiques éducatives: une politique nacional. *in* B. Charlot (Coord.). *L'École et le Territoire: Nouveaux Espaces, Nouveaux Enjeux*. (27-48). Paris: Armand Colin.
- Charlot, B. (1997a). *Du Rapport au Savoir. Eléments pour une Théorie*. Paris: Anthropos.

- Charlot, B. (1997b). Vers une mutation de la forme et du système éducatifs?. in F. Cardi e A. Chambon (Dir.). *Métamorphoses de la Formation: Alternance, Partenariat, Développement Local*. (207-231). Paris: L'Harmattan.
- Charlot, B. (1999). *Le Rapport au Savoir en Milieu Populaire: Une Recherche dans les Lycées Professionnelles de banlieue*. Paris: Anthropos.
- Charlot, B. (Coord.) (1994). *L'École et le Territoire: Nouveaux Espaces, Nouveaux Enjeux*. Paris: Armand Colin.
- Charlot, B. e Derouet, J.-L. (1994). Conclusion. in B. Charlot (Coord.). *L'École et le Territoire: Nouveaux Espaces, Nouveaux Enjeux*. Paris: Armand Colin.
- Charlot, B. , Bautier, É. e Rochex, J.-Y (1998). *École et Savoir dans les Banlieues... et Ailleurs*. Paris: Armand Colin.
- Cicourel, A. V. (1979). *La Sociologie Cognitive*. Paris: PUF.
- Cicourel, A. V. (1981). Notes on the integration of micro-and-macro-levels of analysis. in K. Knorr-Cetina e A. V. Cicourel (Éds.). *Advances in Social Theory and Methodology – Toward an Integration of Micro-and-Macro-Sociologies*. Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Clénet, J. e Gerard, C. (1994). *Partenariat et Alternance en Éducation: des Pratiques à Construire*. Paris: L'Harmattan.
- Coleman, J. (1986). Social Theory, Social Research. A Theory of Action. *American Journal of Sociology*, 91: 1309-1335.
- Collot, B. (1994). Escola rural: uma opção. in R. D'Espiney (Org.). *Escolas Isoladas em Movimento*. (61-74). Setúbal: ICE.
- Colóquio/Educação e Sociedade, nº 4 – Nova Série, Outubro, 1998 (número dedicado ao tema “Escola e Parcerias Educativas”).
- Comissão das Comunidades Europeias (1993). Crescimento, Competitividade e Emprego – Os Desafios e as Pistas para entrar no Século XXI. Livro Branco. Boletim das Comunidades Europeias, Suplemento 6/93, Luxemburgo.
- Comissão das Comunidades Europeias (1995). *Livro Branco sobre a Educação e a Formação – Ensinar e Aprender, Rumo À Sociedade Cognitiva*. Bruxelas: CCE.

- Comissão Europeia (1994). *Livro Branco da Política Social Europeia: Como Avançar na União*. Bruxelas: Comissão Europeia.
- Comissão Europeia (2000). *QCA – Quadro Comunitário de Apoio III: Portugal 2000-2006*. Lisboa: Direcção-Geral do Desenvolvimento Regional.
- Comité dos Sábios (1996). *Para uma Europa dos Direitos Sociais*. Relatório. Bruxelas.
- Commaille, J. e Jobert, B. (1998). *La régulation politique: l'émergence d'un nouveau régime de connaissance?* In J. Commaille e B. Jobert (Dir.). *Les Métamorphoses de la Régulation Politique*. (11-32). Paris. LGDJ.
- Conselho Económico e Social (1997). *Globalização – implicações para o desenvolvimento sustentável*. Parecer aprovado na sessão plenária de 21 de Julho de 1997.
- Conselho Económico e Social (1998). *Globalização*. Documentos de suporte ao parecer “Globalização – implicações para o desenvolvimento sustentável”.
- Conselho Nacional de Educação (1990). *Pareceres e Recomendações, 88/89, Vol. II*. Lisboa: CNE.
- Coombs, P. H. (1968). *La Crise Mondiale de l'Éducation : Analyse de Systèmes*. Paris : PUF.
- Corcuff, Ph. (1995). *Les Nouvelles Sociologies*: Paris: Nathan.
- Correia, J. A. (1994). *A educação em Portugal no limiar do século XXI: perspectivas de desenvolvimento futuro*. *Educação, Sociedade e Culturas*. 2: 7-30.
- Correia, J. A. (1996a). *Formação e trabalho: Contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação*. in A. Estrela, R. Canário e J. Ferreira (Ed.). *Formação, Saberes Profissionais e Situações de Trabalho*. (3-30). Lisboa: AFIRSE.
- Correia, J. A. (1996b). *Os “lugares comuns” na formação de professores: consensos e controvérsias*. *O Professor*. 50: 9-24.
- Correia, J. A. (1998). *Para uma Teoria Crítica em Educação*. Porto: Porto Editora.

- Correia, J. A. (1999). Relações entre escola e comunidade. Da lógica da exterioridade à lógica da interpelação. *Aprender*. 22: 129-134.
- Correia, J. A. (2000). *As Ideologias Educativas em Portugal nos últimos 25 anos*. Porto: Asa.
- Correia, J. A. (2001a) A construção científica do político em educação. *Educação, Sociedade e Culturas*. 15: 19-43.
- Correia, J. A. (2001b). Democracia, associativismo e cidadania: uma perspectiva par um debate. *ICE Infor*. 28: 4-5.
- Correia, J. A. e Matos, M. (2001). Da crise da escola ao escolocentrismo. in S. Stoer, L. Cortesão e J. A. Correia (Org.). *Transnacionalização da Educação: da Crise da Educação à "Educação" da Crise*. (91-117). Porto: Afrontamento.
- Correia, J. A. e Stoer, S. R. (1995). Investigação em Educação em Portugal. in *A Investigação Educacional em Portugal*. (53-75). Lisboa: IIE.
- Correia, J. A., Stoleroff, A. D. e Stoer, S. R. (1992). A ideologia da modernização no sistema educativo em Portugal. *Cadernos de Ciências Sociais*. 12/13: 25-51.
- Cortesão, L. e Stoer, S. R. (1996). Interculturalidade e Educação: dispositivos pedagógicos e construção da ponte entre culturas. *Inovação*. 9: 35-51.
- Cortesão, L., Magalhães, A. M. e Stoer, S. R. (2001). Mapeando decisões no campo da educação no âmbito do processo de realização das políticas educativas. *Educação, Sociedade e Culturas*. 15: 45-58.
- Costa, A. B. (1998). *Exclusões Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Costa, A. F. (1986). A pesquisa de terreno em Sociologia. in A. S. Silva e J. M. Pinto (Org.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento.
- Costa, M. S. e NEVES, J. P. (Coord.) (1993). *Autarquias Locais e Desenvolvimento. (Actas do Colóquio realizado em Braga em Novembro de 1991)*. Porto. Afrontamento.
- Coulon, A. (1993). *Ethnométhodologie et Éducation*. Paris: PUF.
- Crozier, M. (1971). *Le Phénomène Bureaucratique*. Paris. Seuil.

- Crozier, M. (1987). *État Moderne, État Modest*. Paris : Fayard.
- CRSE (1986). *Projecto Global de Actividades*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CRSE (1988). *Proposta Global de Reforma*. Lisboa: Ministério da Educação.
- D'Espiney (1994) Escolas Isoladas: uma problemática de rede escolar ou pedagógica?. in R. d'Espiney (Org.). *Escolas Isoladas em Movimento*. (37-50). Setúbal: ICE.
- D'espiney, R. (1997). Especificidades de um Projecto de Educação de Infância Itinerante. in M. Montenegro (Org.). *Educação de Infância e Intervenção Comunitária*. (13-25). Setúbal. ICE.
- D'espiney, R. (Org.) (1994). *Escolas Isoladas em Movimento*. Setúbal: ICE.
- D'Espiney, R. e Canário, R. (1994). *Uma Escola em Mudança com a Comunidade: Projecto ECO, 1986-1992. Experiências e Reflexões*. Lisboa: IIE.
- De Singly, F. (1990). L'homme dual. *Le Débat*. 61: 138-151.
- Degenne, A. e Forsé, M. (1994). *Les Réseaux Sociaux*. Paris: Armand Colin.
- Delamont, S. (2001). *Fieldwork in Educational Settings*. London: Falmer Press.
- Delors, J. (Coord.) (1996). *Educação. Um Tesouro a Descobrir*. Porto: Asa
- Denzin, N. K. e Lincoln, Y. S. (Ed.) (1994). *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.
- Derouet, J.-L. (1992). *École et Justice. De l'Égalité des Chances aux Compromis Locaux?*. Paris: Métailié.
- Derouet, J.-L. (1995). Le fonctionnement des établissements scolaires en France: Un objet scientifique en redéfinition. in A. Estrela, J. Barroso e J. Ferreira (Ed.). *A Escola: Um Objecto de Estudo*. (45-65). Lisboa: AFIRSE.
- Derouet, J.-L. e Dutercq, Y. (1997). *L'établissement scolaire: autonomie locale et service public*. Paris: IRNP/ESF.

- Derouet, J.-L. (1999). A autonomia dos estabelecimentos de ensino em França: as conquistas e as dificuldades de uma política de descentralização. *Inovação*. 12 : 35-44.
- Derouet, J.-L. (Dir.) (2000). *L'École dans Plusieurs Mondes*. Paris: De Boeck Université/INRP.
- Derrick, A. (1995). *Power and Partnership in Education: Parents, Children and Special Educational Needs*. London: Routledge.
- Develay, M. (1996). *Donner du Sens à l'École*. Paris: ESF.
- Donzelot, J. (Dir.) (1993). *Face à l'Exclusion: le Modèle Français*. Paris : Esprit.
- Donzelot, J. e Estèbe, P. (1994). *L'Etat Animateur. Essai sur la Politique de la Ville*. Paris: Esprit.
- Dowbor, L. (1999). *A Reprodução Social. Propostas para uma Gestão Descentralizada*. Petrópolis: Vozes.
- Dubar, C. (2000). *La Crise des Identités*. Paris: PUF.
- Dubet, F. (1991). *Les Lycéens*. Paris: Seuil.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'Expérience*. Paris. Seuil.
- Dubet, F. e Martuccelli, D. (1996). *À l'École. Sociologie de l'Expérience Scolaire*. Paris: Seuil.
- Dubet, F. e Martuccelli, D. (1998). *Dans Quelle Société Vivons-nous?*. Paris. Seuil.
- Dubet, F., Cousin, O. e Guillemet, J.-Ph. (1989). Mobilisation des établissements et performances scolaires. Le cas des collèges. *Revue Française de Sociologie*, 30: 235-256.
- Dumazdier, J. (1973). *Le Pouvoir Culturel et l'Animation Local*. Paris: Seuil.
- Duran, P. (1996). L'analyse des politiques publiques en perspective. De la crise du politique à sa reconstruction. *Revue Française de Science Politique, Forum*. 46 (1): 108-118.

- Duran, P. e Thoenig, J.-C. (1996). L'État et la gestion publique territorial. *Revue Française de Science Politique*. 46 (4): 580-623.
- Dutercq, Y. (2000). Ajuster ou justifier? L'évaluation des politiques éducatives territoriales. in J.-L. Derouet (Dir.). *L'École dans Plusieurs Mondes*. (145-170). Paris: De Boeck Université/INRP.
- Éducation et Sociétés, 1998, n° 1, L'Éducation, L'État et le Local.
- Éducation et Sociétés, 2000, n° 5, Les inégalités d'éducation: un classique revisité.
- Ehrenberg, A. (1991). *Le Culte de la Performance*. Paris: Calmann-Lévy.
- Éliard, M. (2000). *La Fin de l'École*. Paris: PUF.
- Erasmie, T. e Lima, L. C. (1989). *Investigação e Projectos de Desenvolvimento em Educação*. Braga: Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. in M. C. Wittrock. *Handbook of Research on Teaching* (119-161). Nova Iorque. Macmillan.
- Estêvão, C. V. (1999). Escola, justiça e autonomia. *Inovação*. 12: 139-155.
- Estrela, A., Barroso, J. e Ferreira, J. (Ed.). (1995). *A Escola: Um Objecto de Estudo*. Lisboa: AFIRSE.
- EURYDICE (1995). *A exclusão social. Exclusão social, insucesso escolar: as ameaças à democracia na União Europeia*. Lisboa: DEPGEF/PEPT 2000.
- Ezpeleta, J. e Rochwell, E. (1989). *Pesquisa Participante*. São Paulo: Cortez Editores.
- Faure, E. (1972). *Apprendre à Être*. Paris: UNESCO.
- Featherstone, M. (Ed.) (1996). *Global Culture. Nationalism, Globalization and Modernity*. London: Sage.
- Ferguson, M. (1992). The mythology about globalization. *European Journal of Communication*. 7: 13-20.
- Fernandes, A. S. (1988). A distribuição de competências entre a administração central, regional, local e institucional da educação escolar segundo a Lei de Bases do

- Sistema Educativo. *in* CRSE. *A Gestão do Sistema Escolar*. (103-148). Lisboa: Ministério da Educação.
- Fernandes, A. S. (1992). *A Centralização Burocrática do Ensino Secundário – Evolução do Sistema Educativo Português durante os Períodos Liberal e Republicano (1836-1926)*. Dissertação de Doutoramento. Universidade do Minho. (polic.).
- Fernandes, A. S. (1997). *O Conselho Local de Educação*. Lisboa: FENPROF.
- Fernandes, A. S. (2000a). Contratos de autonomia e autonomia contratual na escola pública. *in* M. A. da Veiga e J. Magalhães (Org.). *Prof. Doutor. José Ribeiro Dias. Homenagem*. (887-900). Braga: Universidade do Minho.
- Fernandes, A. S. (2000b). Municípios e escolas. Normatização e contratualização da política educativa local. *in* J. Machado, J. Formosinho e A. S. Fernandes (Coord). *Actas do Seminário Autonomia, Contratualização e Município*. (35-46). Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.
- Ferrão, J. (2000). Relações entre mundo rural e mundo urbano. Evolução histórica, situação actual e pistas para o futuro. *Sociologia. Problemas e Práticas*. 33: 45-54.
- Ferreira, A. C. (1998). Exclusão social, desenvolvimento e cidadania escrevem-se de maneira diferente consoante a vida das pessoas e comunidade que têm por dentro. *in* J. M. Pinto e A. Dornelas (Coord.). *Perspectivas de Desenvolvimento do Interior. Colóquio promovido pelo Presidente da República durante a Jornada da Interioridade*. (189-199). Lisboa: INCM.
- Ferreira, A. C. (1998). O contributo de Paulo Freire nas partes coloridas do filme da minha vida. *Educação, Sociedade e Culturas*. 10: 164-167.
- Ferreira, A. C. (2000). De como as ideias se vão construindo. *in* L. Gomes. *Animação, palavra-chave*. (135-138). Gouveia: GAF.
- Ferreira, F. I. (1994). *Formação Contínua e Unidade do Ensino Básico. O papel dos Professores, das Escolas e dos Centros de Formação*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, F. I. (1998a). *As Lógicas da Formação. Um estudo das dinâmicas locais, a partir de um Centro de Formação de Associação de Escolas*. Dissertação de

Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. (polic.).

Ferreira, F. I. (1998b). *Dinâmicas Locais de Formação*. Braga: CESC/Universidade do Minho.

Ferreira, F. I. (1999a). As parcerias educativas e o caso da relação escola-famílias. *Elo*. 7: 105-106.

Ferreira, F. I. (1999b). Formação e envolvimento local. Paredes de Coura. Centro de Formação das Escolas de Paredes de Coura (polic.).

Ferreira, F. I. (2000). A construção da autonomia em redes educativas. *in* J. Formosinho, F. I. Ferreira e J. Machado. *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. (139-145). Porto: Asa.

Ferreira, F. I. (2000). Creating ties Project. Dynamics of early childhood education in rural communities. Comunicação apresentada na *10th EECERA Conference (European Conference on Quality in Early Childhood Education)*. Institute of Education, University of London, 29 de Agosto a 1 de Setembro. (polic.).

Ferreira, F. I. (2001). A formação e os seus efeitos: do modelo escolar à formação em contexto. *in* J. Oliveira-Formosinho e J. Formosinho (Org.). *Associação Criança: Um Contexto de Formação em Contexto*. (62-77). Braga: Livraria Minho.

Ferreira, F. I. (2002). A monodocência: um constrangimento ou uma opção pedagógica? *IEC Informação*. 66: 14.

Ferreira, F. I. e Formosinho, J. (1998). A Decisão no quotidiano. Contributo para o estudo da iniciativa social em educação. *in* A. Estrela e J. Ferreira (Org.). *A Decisão em Educação*. (80-88). Lisboa: AFIRSE.

Ferreira, F. I., Monteiro, M. P. e Cunha, M. P. (2000). Criar laços – um projecto de investigação-acção no campo da educação de infância e da intervenção sócio-comunitária”. Comunicação apresentada ao Congresso *Os Mundos Sociais e Culturais da Infância*. Universidade do Minho, 19 a 22 de Janeiro. (polic.).

Ferretti, C. J. e Júnior, J. R. S. (2000). Educação profissional numa sociedade sem empregos. *Revista Portuguesa de Educação*. 13 (1): 111-140.

Folha Informativa Mercado Social de Emprego, 2000, n.º 13.

Forget, Ph. (1999). *A Rede e o Infinito: Ensaio de Antropologia Filosófica e Estratégica*. Lisboa: Instituto Piaget.

Formosinho, J. (1984). A renovação pedagógica numa administração centralizada. *O Ensino*, 7, 8, 9, 10: 101-107.

Formosinho, J. (1986). A regionalização do sistema de ensino. *Cadernos Municipais – Revista de Acção Regional e Local*. 38-39: 63-67.

Formosinho, J. (1989). De serviço de Estado a comunidade educativa: uma nova concepção para a escola portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*. 2 (1): 53-86.

Formosinho, J. (2002). A universidade e a formação de educadores de infância: potencialidades e dilemas. in M. L. A. Machado (Org.). *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. (169-188). São Paulo: Cortez Editora.

Formosinho, J., Fernandes, A. S. e Lima, L. (1988). Organização e Administração das Escolas dos Ensinos Básico e Secundário. in *Documentos Preparatórios II. CRSE*. (141-263). Lisboa: Ministério da Educação.

Formosinho, J., Fernandes, A. S., Sarmiento, M. J. e Ferreira, F. I. (1999). *Comunidades Educativas: Novos Desafios á Educação Básica*. Braga: Livraria Minho.

Formosinho, J. e Ferreira, F. I. (1999). O pragmatismo burocrático: um contributo para o estudo das políticas educativas no quotidiano. In A. Estrela e J. Ferreira (Org.). *Educação e Política, Vol. I*. (172-180). Lisboa: AFIRSE.

Formosinho, J., Ferreira, F. I. e Ferreira, C. F. (1998). Problemas do Ensino Básico Primário: estudo da instabilização docente no distrito de Braga. *Inovação*. 11 (1): 53-76.

Formosinho, J, Ferreira, F.I. e Machado, J. (2000). *Políticas Educativas e Autonomia da Escola*. Porto: Asa.

Forquin, J.-C. (1979a). La Sociologie des inégalités d'éducation: principales orientations, principaux résultats depuis 1965. (1). *Revue Française de Pédagogie*. 48: 90-100.

- Forquin, J.-C. (1979b). La Sociologie des inégalités d'éducation: principales orientations, principaux résultats depuis 1965. (2). *Revue Française de Pédagogie*. 49: 87-99.
- Forquin, J.-C. (1980). La Sociologie des inégalités d'éducation: principales orientations, principaux résultats depuis 1965. (3). *Revue Française de Pédagogie*. 51: 77-92.
- Foucauld, J.-B. e Piveteau, D. (1995). *Une Société en Quête se Sens*. Paris. Odile Jacob.
- Freire, P. (1969). *Educação como Prática de Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1972). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Afrontamento.
- Freire, P. (1995). *À Sombra de uma Mangueira*. São Paulo: Olho d'água.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Frégné, C. (1999). *Sociologie de l'Exclusion*. Paris : L'Harmattan.
- Friedberg, E. (1993). *Le Pouvoir et la Règle. Dynamiques de l'Action Organisée*. Paris: Seuil.
- Friedman, J. (1996). *Empowerment: uma Política de Desenvolvimento Alternativo*. Lisboa: Celta Editora.
- Fukuyama, F. (1992). *O Fim da História e o Último Homem*. Lisboa: Gradiva.
- Fukuyama, F. (2000). *A Grande Ruptura. A Natureza Humana e a Reconstituição da Ordem Social*. Lisboa: Quetzal.
- Fundação Aga Khan/Fundação Calouste Gulbenkian (1988). *Integração de Serviços para a Infância. Metodologia de Projectos. Seminário*. Lisboa: Fundação Aga Khan/Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fundação Calouste Gulbenkian/Serviço de Educação (1990). *Projecto Alcácer*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Furter, P. (1974). *Educação Permanente e Desenvolvimento Cultural*. Petrópolis: Vozes.

- Gadotti, M. (2001). Cruzando fronteiras. Teoria, método e experiências Freireanas. *in* A. Teodoro (Org.). *Educar, Promover, Emancipar. Os Contributos de Paulo Freire e Rui Grácio para uma Pedagogia Emancipatória*. (47-77). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Gaspar, R., Farrel, G.; Thirion, S. *et al.* (1997). Organizar a parceria local. Bruxelas, “Inovação em Meio Rural”, Caderno n.º 2, Observatório Europeu LEADER.
- Gaudin, J.-P. (1996). Présentation. La négociation des politiques contractuelles. *in* J.-P. Gaudin (Dir.). *La Négociation des Politiques Contractuelles* (7-29). Paris: L’Harmattan.
- Gaudin, J.-P. (1999). *Gouverner par Contrat. L’Action Publique en Question*. Paris: Presses de Sciences de Po.
- Gaudin, J.-P. (Dir.) (1996). *La Négociation des Politiques Contractuelles*. Paris : L’Harmattan.
- Gaulejac, V. (1987). *La Névrose de Classe. Trajectoire Sociale et Conflits d’Identités*. Paris: Hommes et Groupes Editeurs.
- Gaulejac, V. e Taboada-Léonetti, I. (1994). *La Lutte des Places. Insertion et Désinsertion*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Geddes, M. (1997). *Partnership Against Poverty and Exclusion. Local Regeneration and Excluded Communities in the UK*. Bristol: The Policy Press.
- Geertz, C. (1973/1989). *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara. (trad. port.).
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. (1992). *As Consequências da Modernidade*. Oeiras: Celta Editora.
- Giddens, A. (2000). *O Mundo na Era da Globalização*. Lisboa: Presença.
- Giraud, P.-N. (1998). *A Desigualdade do Mundo: a Economia do Mundo Contemporâneo*. Lisboa: Terramar.
- Glasman, D. (1992a). *L’École hors l’École*. Paris: ESF.

- Glasman, D. (1992b). *L'école Réinventée?: Le Partenariat dans les Zones d'Éducation Prioritaires*. Paris : L'Harmattan.
- Glasman, D. (1999). Réflexions sur les 'contrats' en Education. *Ville Ecole Intégration*. 117: 70-111.
- Glennerster, H. (1991). Quasi-markets and education. *Economic Journal*. 101: 1268-76.
- Goetz, J. P. e LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. Madrid: Morata.
- Gomes, L. (2000). *Animação, Palavra-chave*. Gouveia: GAF.
- Gomes, R. (1993). *Culturas de Escola e Identidades dos Professores*. Lisboa: Educa.
- Gomes, R. (1995). Oito teses sobre a organização escolar, em contracorrente. in A. Estrela, J. Barroso e J. Ferreira (Ed.). *A Escola: Um Objecto de Estudo*. (313-323). Lisboa: AFIRSE.
- Gomes, R. (1999). 25 anos depois: expansão e crise da escola de massas em Portugal. *Educação, Sociedade e Culturas*. 11: 133-164.
- Gómez, J. M. (1999). Globalização e política. Mitos, realidades e dilemas. in P. Gentili (Org.). *Globalização Excludente. Desigualdade, Exclusão e Democracia na Nova Ordem Mundial*. Petrópolis: Vozes.
- Gomm, R., Hammersley, M. e Foster. P. (Ed.) (2000). *Case Study Method*. London: Sage.
- Gorz, A. (1997). *Misères do Présent. Richesse du Possible*. Paris: Galilée.
- Grémion, P. (1976). *Le Pouvoir Périphérique*. Paris. Seuil.
- Griffiths, V. e Owen, P. (Ed.) (1995). *Schools in Partnership. Current Initiatives in School-Based Teacher Education*. London: Sage.
- Grilo, M. (1999). *Intervenções*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Grupo de Projecto SPCE/PEPT/EBI's (1993). Fórum Nacional 93. Porto, 12 e 13 de Novembro. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

- Gueslin, A. (Éd.) (1987). *L'Invention de l'Économie Sociale*. Paris: Economica.
- Gummett, Ph. (Ed.) (1996). *Globalization and Public Policy*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Habermas, J. (1987a). *Teoría de la Acción Comunicativa I. Racionalidad de la Acción y Racionalización Social*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1987b). *Teoría de la Acción Comunicativa II. Crítica de la Razón Funcionalista*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1997). *Droit et Démocratie. Entre Faits et Normes*. Paris: Gallimard.
- Hammersley, M. e Atkinson, P. (1983). *Ethnography: Principles in Practice*. London: Tavistock
- Hassenteufel, P. (1995) Les groupes d'intérêt dans l'action publique: l'État en interaction. *Pouvoir*. 74: 155-168.
- Henkel, M. (1991). The new evaluative state. *Public Administration*. 69: 121-136.
- Henriques, J. M. (1990). *Municípios e Desenvolvimento*. Lisboa: Escher.
- Hespanha, P. e Carapinheiro, G. (Org.) (2001). *Risco Social e Incerteza. Pode o Estado Recuar Mais?* Porto: Afrontamento.
- Hespanha, P. et al. (2000). *Entre o Estado e o Mercado. As Fragilidades das Instituições de Protecção Social em Portugal*. Coimbra: Quarteto.
- Hirst, P. e Thompson, G. (1998). *Globalização em Questão. A Economia Internacional e as Possibilidades de Governabilidade*. Petrópolis: Vozes.
- Hutmacher, W. (1992). A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. in A. Nóvoa (Coord.). *As Organizações Escolares em Análise*. (43-76). Lisboa: Dom Quixote/IIIE.
- Ianni, O. (1998). A política mudou de lugar. in L. Dowbor, O. Ianni e P-E. Resende (Org.). *Desafios da Globalização*. (17-27). Petrópolis: Vozes.
- Illich, I. (1971). *Une Société sans École*. Paris: Seuil.
- Illich, I. (1973). *A Convivencialidade*. Lisboa: Europa-América.

- Ion, J. (1997). *La Fin des Militants?*. Paris: Les Éditions de l'Atelier.
- Ion, J. (2000). *Le Travail Social à l'Épreuve du Territoire*. Paris: Dunod.
- Iturra, R. (2000). Nós e os Outros. *Educação, Sociedade e Culturas*. 14: 25-36.
- Jean, Y. (1995). Estado, escola e crise dos espaços rurais. in R. Canário (Org.). *Escola Rural na Europa*. (33-47). Setúbal: ICE.
- Jean, Y. (1998). Revoir nos représentations. *Les Cahiers Pédagogiques*. 365 : 22-24.
- Jobert, B. (1994). *Le Tournant Néo-libéral en Europe*. Paris : L'Harmattan.
- Jobert, B. e Muller, P. (1987). *L'État en Action*. Paris: PUF.
- Jobert, G. (1988). Identité professionnelle et formation continue des enseignants. *Education Permanente*. 96: 11-19.
- Júnior, C. A. S. (2000). Administração educacional no Brasil: a municipalização do ensino no quadro das ideologias de conveniência. *Revista Portuguesa de Educação*. 13 (1): 283-297.
- Júnior, J. R. S. (1995). Qualidade Total em Educação: ideologia administrativa e impossibilidade teórica. *Revista Portuguesa de Educação*. 8 (2):15-36.
- Kaufmman, J.-C. (1996). *L'Entretien Compréhensive*. Paris: Nathan.
- Kooiman, J. (Ed.) (1993). *Modern Governance. New Government-Society Interactions*. London: Sage.
- Landry, C. e Serre, F. (Dir.) (1994). *École et Entreprise: vers quel Partenariat?*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lash, S. e Urry, J. (1994). *Economies of Sign and Space*. London: Sage.
- Latouche, S. (1991). *La Planète des Naufragés. Essai sur l'Après Développement*. Paris: La Découverte.
- Latour, B. (1989). *La Science en Action*. Paris : La Découverte.
- Laville, J.-L. (1992). *Les Services de Proximité en Europe*. Paris: Syros
- Laville, J.-L. (1997). *Vers l'Économie Plurielle*. Paris: Syros.

- Laville, J.-L. (Dir.) (1994). *L'Économie Solidaire. Une Perspective Internationale*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Le Goff, J.-P. (1996). L'érosion des idéaux de l'éducation permanente. *Education Permanente*. 129: 29-33
- Le Goff, J.-P. (1998). *Mai 68. L'Héritage Impossible*. Paris : La Découverte.
- Le Grand, J. e Bartlett, W. (1993). *Quasi-Markets and Social Policy*. Basingstoke. Routledge.
- Legrand, J.-L. (1989). La "bonne" distance épistémique n'existe pas. *Education Permanente*. 100/101: 109-121.
- Lengrand, P. (1970). *Introdução à Educação Permanente*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. e Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, L. C. (1994a). Organização e administração de projectos de investigação e desenvolvimento em educação de adultos. *in* L. C. Lima (Org.). *Educação de Adultos. Forum I*. (27-46). Braga. Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho.
- Lima, L. C. (1994b). Modernização, racionalização e optimização. Perspectivas neo-taylorianas na organização e administração da educação. *Cadernos de Ciências Sociais*. 14: 119-139.
- Lima, L. C. (1995a). Construindo um Objecto: para uma análise crítica da investigação portuguesa sobre a Escola. *in* A. Estrela, J. Barroso e J. Ferreira (Ed.). *A Escola: Um Objecto de Estudo*. (9-28). Lisboa: AFIRSE.
- Lima, L. C. (1995b). Reformar a Administração Escolar: a recentralização por controlo remoto e a autonomia como delegação política. *Revista Portuguesa de Educação*. 8 (1): 57-71.
- Lima, L. C. (1999). E depois de 25 de Abril de 74. Centro(s) e periferia(s) das decisões no governo das escolas. *Revista Portuguesa de Educação*. 12 (1): 57-80.
- Lima, L. C. (2000). Administração escolar em Portugal: da revolução, da reforma e das decisões políticas pós-reformistas. *in* A. Catani e R. P. Oliveira (Org.).

- Reformas Educacionais em Portugal e no Brasil.* (41-76). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Lima, L. C. (Org.) (1990). *Projecto – Viana, 1983-1988: um Ensaio de Investigação Participativa*. Braga: Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho.
- Lima, L. C. e Afonso, A. J. (1995). The promised land: school autonomy, evaluation and curriculum decision making in Portugal. *Educational Review*. 47(2): 165-172.
- Lima, L. C. e Afonso, A. J. (2002). *Reformas da Educação Pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Porto: Afrontamento.
- Limoeiro Cardoso, M. (1999). Ideologia da globalização e (des)caminhos da Ciência Social. in P. Gentili (Org.). *Globalização Excludente. Desigualdade, Exclusão e Democracia na Nova Ordem Mundial*. (96-127). Petrópolis: Vozes.
- Lincoln, Y. S. e Guba, E. G. (2000). The only generalization is: There is no generalization. in R. Gomm, M. Hammersley e P. Foster (Ed.). *Case Study Method*. London: Sage.
- Lipovetsky, G. (1988). *A Era do Vazio. Ensaios sobre o Individualismo Contemporâneo*. Lisboa: Relógio de Água.
- Lopes, R. G. (1990). *Planeamento Municipal e Intervenção Autárquica no Desenvolvimento Local*. Lisboa: Escher.
- Ludke, M. e André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Lyotard, J.-F. (1979). *La Condition Postmoderne*. Paris: Minuit.
- Mabileau, A. (1993). *À la Recherche du Local*. Paris: L'Harmattan.
- Mabileau, A. (1999). Les perspectives d'action publique autour d'un local reconsidéré. in R. Balme, A. Faure e A. Mabileau (Dir.). *Les Nouvelles Politiques Locales*. (465-477). Paris: Presses de Sciences de Po.
- Machado, J. e Campinho, G. (Coord.) (1999). *Escola e Projecto*. Braga: CFAE Braga/Sul.

- Maffesoli, M. (1990). *El Tiempo de las Tribus*. Barcelona: Icaria.
- Maffesoli, M. (s/d). *O Conhecimento do Quotidiano*. Lisboa. Veja. (ed. orig., 1985).
- Marques, M. (1994). *A Decisão Política em Educação. O Partenariado Sócio-educativo como Modelo Decisional: o Caso das Escolas Profissionais*. Porto: Afrontamento.
- Martin, H-P. e Schumann, H. (1998). *A Armadilha da Globalização. O Assalto à Democracia e ao Bem Estar Social*. Lisboa. Terramar.
- Martins, M. L. (1993). Identidade regional e local e intervenção autárquica. Da ideia polarizada de desenvolvimento (paradigma centro/periferia) à definição de comunidade como experiência translocal. *in* M. S. Costa e J. P. Neves (Coord.). *Autarquias Locais e Desenvolvimento*. (171-185). Porto. Afrontamento.
- Massardier, G. (1996). *Expertise et Aménagement du Territoire. L'Etat Savant*. Paris: L'Harmattan.
- Melo, A. (1994). Educação e formação para o desenvolvimento rural. *in* L. C. Lima (Org.). *Educação de Adultos. Forum I*. (137-149). Braga: Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho.
- Melo, A. (2000). Políticas e estratégias culturais para o desenvolvimento local. *in* L. C. Lima (Org.). *Educação de Adultos. Forum II*. (17-28). Braga: Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho.
- Mény, Y. (1993) *Les Politiques du Mimétisme Institutionnel. La Greffe et le Rejet*. Paris: L'Harmattan.
- Mény, Y. e Thoenig, J.-C. (1989). *Politiques Publiques*. Paris: PUF.
- Merriam, S. B. (1988). *Case Study Research in Education: A Qualitative Approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Meyer, J. W. (2000) Globalização e Currículo. Problemas para a Teoria em Sociologia da Educação. *in* A. Nóvoa e Jürgen Schriewer (Ed.). *A Difusão Mundial da Escola*. (15-32). Lisboa: Educa.

- Mills, J. (Ed.) (1996). *Partnership in the Primary School: Working in Collaboration*. London: Routledge.
- Ministério da Educação (1993). *Escolas Básicas Integradas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (1996). *Pacto Educativo para o Futuro*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mishra, R. (1995). *O Estado Providência na Sociedade Capitalista*. Oeiras. Celta Editora.
- Monteiro, M. (1993). Escola Básica Integrada: uma alternativa educativa para Paredes de Coura. Braga: Universidade do Minho. (polic.).
- Monteiro, M. (2000). Entrecruzar serviço e projecto. Um esforço de reinvenção das coisas. in L. Gomes. *Animação, Palavra-chave*. (139-147). Gouveia: GAF.
- Montenegro, M. (1997). O CAIC da Bela Vista... Um caso de Intervenção Comunitária. in M. Montenegro (Org.). *Educação de Infância e Intervenção Comunitária*. (27-47). Setúbal: ICE.
- Montenegro, M. (Org.) (1997). *Educação de Infância e Intervenção Comunitária*. Setúbal: ICE.
- Morand, C. A. (Dir.) (1991). *L'Etat Propulsif*. Paris: Publisud.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la Pensé Complexe*. Paris: ESF.
- Morin, E. (Org.) (1999). *Relier les Connaissances: Le Défi du XXIe Siècle*. Paris: Seuil.
- Morrow, R. A. e Torres, C. A. (1998). Jurgen Habermas, Paulo Freire e a perspectiva crítica: novas orientações para a Educação Comparada. *Educação, Sociedade e Culturas*. 10: 123-155.
- Mozzicafredo, J. P. (1994). *Estado-Providência e Cidadania em Portugal*. Oeiras: Celta Editora.
- Muller, P. (1992). Entre le local et l'Europe. La crise du modèle français de politiques publiques. *Revue Française de Science Politique*. 42 (2): 275-297.

- Muller, P. e SureL, Y. (1998). *L'Analyse des Politiques Publiques*. Paris: Montchrestien.
- Muller, P., Mény, Y. e Quermonne, J.-L. (1995). *Politiques Publiques en Europe*. Paris: L'Harmattan.
- Murteira, M. (1995). *Economia Mundial. A Emergência de Uma Nova Ordem Global*. Lisboa: Difusão Cultural.
- Nicolas-Le Strat, P. (1996). *L'Implication. Une Nouvelle base de l'Intervention Social*. Paris: L'Harmattan.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico. *Inovação*. 11: 77-98.
- Nóvoa, A. (1986). *Do Mestre Escola ao Professor do Ensino Primário: Subsídios para a História da Profissão Docente em Portugal (Séculos XVI a XX)*. Lisboa. ISEF/Universidade Técnica de Lisboa.
- Nóvoa, A. (1991). As Ciências da Educação e os processos de mudança. in A. Nóvoa, B. Campos, J. P. Ponte e M. E. Brederode Santos. *Ciências da Educação e Mudança*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Nóvoa, A. et. al. (1992). *Formação para o Desenvolvimento: uma Experiência Participada de Formação de Agentes de Desenvolvimento*. Lisboa: Fim de Século.
- Nóvoa, António (1999). Os professores na virada do milénio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*. 25 (1): 11-20.
- OCDE (1996). *Réconcilier l'Économie et le Social*. Paris: OCDE.
- Ogien, A. (1995). *L'esprit Gestionnaire. Une Analyse de l'Air do Temps*. Paris: Éditions de l'École des Hautes Etudes Sociales.
- Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J. (Org.) (2001). *Associação Criança: Um Contexto de Formação em Contexto*. Braga: Livraria Minho
- Ortsman, O. (1984). *Mudar o Trabalho*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Padioleau, J.-G. (1982). *L'État au Concret*. Paris: PUF.

- Pain, A. (1990). *Education Informelle. Les Effets Formateurs dans le Quotidien*. Paris: L'Harmattan.
- Papadopoulos, Y. (1995). *Complexité Sociale et Politiques Publiques*. Paris: Montchrétien.
- Paugam, S. (1997). Revenu Minimum et politiques d'insertion. Comment la pauvreté se régule dans les sociétés européennes. *Intervenção Social*. 15/16: 15-46.
- Paugam, S. (Dir.) (1995). *L'Exclusion. L'état des Savoirs*. Paris: Éditions La Découverte.
- Pecqueur, B. (1989). *Le Développement Local: Mode ou Modèle?*. Paris: Syros.
- Pedroso, P. (1998). *Formação e Desenvolvimento Rural*. Lisboa: Celta Editora.
- PEPT (1999). Rede de Projectos ALFA. Prioridade ao 1º Ciclo do Ensino Básico. Orientações para a Acção 1999-2000. Lisboa: PEPT/Ministério da Educação.
- Pereira, M. (1999). "Etarização" e intervenção social. *Intervenção Social*. 20: 11-36.
- Perrenoud, Ph. (1994). *Métier d'Élève et Sens du Travail Scolaire*. Paris: ESF.
- Petrella, R. (1995). L'Europe entre l'innovation compétitive et un nouveau contrat social. *RISS*. 143: 21-34.
- Pinto, J. M. (1985). *Estruturas Sociais e Práticas Simbólico-Ideológicas nos Campos. Elementos de Teoria e de Pesquisa Empírica*. Porto: Afrontamento.
- Pires, E. L. (1993). *Escolas Básicas Integradas como Centros Locais de Educação Básica*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- PNUD (2002). Relatório do Desenvolvimento Humano 2002.
- Popkewitz, T. S. (2000). O Estado e a administração da liberdade nos finais do Século XX: Descentralização e distinções Estado/Sociedade civil. in M. Sarmento (Org.). *Autonomia da Escola. Políticas e Práticas*. (11-66). Porto: Asa.
- Popkewitz, T. S. e Bloch, M. (2000). Construindo a criança e a família. Registos de administração social e registos de liberdade. in A. Nóvoa e Jürgen Schriewer (Ed.). *A Difusão Mundial da Escola*. (33-68). Lisboa: Educa.

- Psathas, G. (Ed.) (1973). *Phenomenological Sociology*. New York: Wiley.
- Pureza, J. M. e Ferreira, A. C. (Org.) (2001). *A Teia Global. Movimentos Sociais e Instituições*. Porto. Afrontamento.
- Raffestin, A. (1972). *De l'Orientation de l'Éducation Permanente*. Paris: Casterman.
- Reboul, O. (1984). *Le Langage de l'Éducation*. Paris: PUF.
- Reis, J. (1988). Território e sistemas produtivos locais: uma reflexão sobre as economias locais. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. 25/26: 127-141.
- Reis, J. (1992). *Os Espaços da Indústria: a Regulação Económica e o Desenvolvimento Local em Portugal*. Porto: Afrontamento.
- Reis, J. (1998). Interior, desenvolvimento e território. in J. M. Pinto e A. Dornelas (Coord.). *Perspectivas de Desenvolvimento do Interior. Colóquio Promovido pelo Presidente da República durante a Jornada da Interioridade*. (77-86). Lisboa: INCM .
- Reynaud, J.-D. (1997). *Les Règles du Jeu. L'action Collective et la Régulation Sociale*. Paris: Armand Colin.
- Rifai, N. (1996). *L'analyse des Organisations. Démarches et Outils Sociologiques et Psychologiques d'Intervention*. Paris: L'Harmattan.
- Rifkin, J. (1995). *The End of Work*. New York. G. P. Putnam's Sons.
- Ritzer, G. (1993). *Teoría Sociológica Contemporánea*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Ritzer, G. (1996). *La McDonaldización de la Sociedad: Un Análisis de la Racionalización en la Vida Cotidiana*. Barcelona: Ariel.
- Roberts, R. N., Rule, S. e Innocenti, M. S. (1998). *Strengthening the Family-Professional Partnership in Services for Young Children*. Baltimore: Paul H. Brooks.
- Robertson, R. (2000). *Globalização, Teoria Social e Cultura Global*. Petrópolis: Vozes.
- Robertson, S. e Dale, R. (2001). Regulação e risco na governação da educação. Gestão dos problemas de legitimação e coesão social em educação nos estados competitivos. *Educação, Sociedade e Culturas*. 15: 117-147.

- Rochex, J.-Y. (1995). *Le Sens de l'Expérience Scolaire*. Paris: PUF.
- Rodrigues, F. (1996). Pobreza e exclusão social: configuração e perspectivas, a intervenção e formação dos profissionais sociais. *in* R. V. der Hoven, e M. H. Nunes (Coord.). *Desenvolvimento e Acção Local*. (11-34). Porto: Fim de Século.
- Rodrigues, F. (1999). *Assistência Social e Políticas Sociais em Portugal*. Lisboa: ISSS.
- Rodrigues, F. e Henriques, J. M. (Org.) (1994). Pobreza é com todos – Mudanças possíveis: balanço de uma experiência. Lisboa: Programa Pobreza III/CCE.
- Rodrigues, F. e Stoer, S. R. (1993). *Acção Local e Mudança Social em Portugal*. Lisboa: Fim de Século.
- Rodrigues, F. e Stoer, S. R. (1994). Acção local e cidadania. *in* Associação Portuguesa de Sociologia. *Actas do Encontro Dinâmicas Culturais, Cidadania e Desenvolvimento Local*. (175-188). Lisboa. APS.
- Rodrigues, F. e Stoer, S. R. (1998). *Entre Parceria e Partenariado*. Oeiras: Celta Editora.
- Room, G. *et al.* (1992). National Policies to Combat Social Exclusion (Deuxième rapport annuel de l'Observatoire des Politiques de Lutte contre l'Exclusion). Bruxelles: Commission Européenne.
- Rosanvallon, P. (1992). *La Crise de l'État-providence*. Paris: Seuil.
- Rosanvallon, P. (1995). *La Nouvelle Question Sociale : Repenser l'État-providence*. Paris: Le Seuil.
- Ruivo, F. (1988). Agente de desenvolvimento local, formação e recursos endógenos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. 25/26: 253-261.
- Ruivo, F. (2000a). *O Estado Labiríntico. O Poder Relacional entre Poderes Local e Central em Portugal*. Porto: Afrontamento.
- Ruivo, F. (2000b). *Poder Local e Exclusão Social: Dois Estudos de Caso de Organização Local de Luta Contra a Pobreza*. Coimbra. Quarteto.
- Ruivo, F. e Veneza, A. (1988). Seis questões pelo poder local. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. 25/26: 7-20.

- Salamon, L. M. (1996). *Defining the Nonprofit Sector*. Manchester: Manchester University Press.
- Santos, B. S. (1985). Estado e sociedade na semiperiferia do sistema mundial: o caso português. *Análise Social*. 87/88/89: 869-901.
- Santos, B. S. (1988). *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto: Afrontamento.
- Santos, B. S. (1989). O social e o político na transição pós-moderna. *Revista de Comunicação e Linguagens*. 6/7: 25-48.
- Santos, B. S. (1990). *Estado e Sociedade em Portugal (1974-1988)*. Porto: Afrontamento.
- Santos, B. S. (1991). Subjectividade, cidadania e emancipação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. 32:135-191.
- Santos, B. S. (1994). *Pela Mão de Alice. O Social e o Político na Pós-modernidade*. Porto: Afrontamento.
- Santos, B. S. (1998). *Reinventar a Democracia*. Fundação Mário Soares/Gradiva.
- Santos, B. S. (2000). *A Crítica da Razão Indolente: Contra o Desperdício da Experiência*. Porto: Afrontamento.
- Santos, B. S. (Org.) (2001). *Globalização: Fatalidade ou Utopia?*. Porto. Afrontamento.
- Sarmiento, M. J. (1998). Autonomia e regulação da mudança organizacional das escolas. *Revista de Educação*. 7 (2): 15-27.
- Sarmiento, M. J. (1999a). Escola Básica: sinais de Abril em tempo descontínuo. *Revista Portuguesa de Educação*, 12 (1): 149-169.
- Sarmiento, M. J. (1999b). Agrupamentos educativos, territorialização e autonomia: raízes estruturais e efeitos de superfície. *Aprender*. 23: 18-24.
- Sarmiento, M. J. (2000). *Lógicas de Acção nas Escolas*. Lisboa: IIE.
- Sarmiento, M. J. e Ferreira, F. I. (1995a). Comunidades educativas: a ideia pedagógica e a realidade organizacional. in A. Estrela, J. Barroso e J. Ferreira (Ed.). *A Escola: Um Objecto de Estudo*. (349-383). Lisboa: AFIRSE.

- Sarmiento, M. J. e Ferreira, F. I. (1995b). A construção social das comunidades educativas. *Revista Portuguesa de Educação*. 8 (1): 99-116.
- Sarmiento, M. J. e Formosinho, J. (1995). A dimensão sócio-organizacional da escola-comunidade educativa. *in* Vários. *Ciências da Educação: Investigação e Acção*. I Vol. (67-76). Porto: SPCE.
- Sarmiento, M. J., Sousa, T. B. e Ferreira, F. I. (1998). *Tradição e Mudança na Escola Rural. Estudo de Caso*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sarmiento, T., Bandeira, A., Nunes, G. e Baptista, I. (2002). Casa da Infância – pólo de investigação e acção com crianças. Comunicação apresentada à 4th Conference of Childhood Research, Warwick, Março de 2002.
- Schibeci, R. A. e Grundy, S. (1987). Local Theories. *The Journal of Educational Research*. 81 (2): 91-96.
- Schweyer, F.-X. (1996). Vers un État partenaire ?. *in* S. Paugam (Dir.). *L'Exclusion. L'état des Savoirs*. (487-506). Paris: La Découverte.
- Serafim, M. R. (1999). *Outras Mediações, Estado-Sociedade: as Parcerias no Programa Leader*. Lisboa: Direcção Geral de Desenvolvimento Rural.
- Silva, A. S. (1990). *Educação de Adultos. Educação para o Desenvolvimento*. Porto: Edições Asa.
- Silva, A. S. (1994). *Tempos Cruzados. Um Estudo Interpretativo da Cultura Popular*. Porto: Afrontamento.
- Silva, M. C. (2000). Globalização hegemónica e globalização contra-hegemónica. Notas para um debate. *in* J. Viegas e E. Dias (Org.). *Cidadania, Integração, Globalização*. (289-309). Oeiras: Celta Editora.
- Simonot, M. (1974). *Les Animateurs Socioculturels. Etude d'une Aspiration à une Activité Sociale*. Paris: PUF.
- Sociologie du Travail, 1991, 33 (4). *Les acteurs du développement local*.
- Spybey, T. (1996). *Globalization and World Society*. Cambridge: Polity Press.
- Stake, R. E. (1994). Case Studies. *in* N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Ed.). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.

- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. London: Sage.
- Stenhouse, L. (1988). Case study methods. in J. P. Keeves (Ed.). *Educational Research, Methodology and Measurement: An International Handbook*. Oxford: Pergamon Press.
- Stiévenart, M. (1989). L'émergence d'une notion: le partenariat socio-éducatif. *Les Sciences de l'Éducation*. 5: 35-50.
- Stoer, S. R. e Araújo, H. C. (1992). *Escola e Aprendizagem para o Trabalho num País da (semi)periferia Europeia*. Lisboa: Escher.
- Stoer, S. R. e Cortesão, L. (1999). "Levantando a Pedra". *Da Pedagogia Inter/multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização*. Porto: Afrontamento.
- Stoer, S. R. e Rodrigues, F. (2000). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. Análise do contributo das parcerias. in A. M. Bettencourt et al. *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: Construção Ecológica da Acção Educativa*. (171-193). Lisboa: IIE.
- Stoer, S. R., Cortesão, L. e Correia, J. A. (Org.) (2001). *Transnacionalização da Educação. Da Crise da Educação à "Educação" da Crise*. Porto: Afrontamento.
- Stoer, S. R., Stoleroff, A. D. e Correia, J. A. (1990). O novo vocacionalismo na política educativa em Portugal e a reconstrução da lógica da acumulação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. 29: 11-53.
- Strobel, P. (1996). De la pauvreté à l'exclusion: société salariale ou société des droits de l'homme?. *R/ISS*. 148: 202-218.
- Stroobants, M. (1993). *Sociologie du Travail*. Paris: Nathan.
- Syrett, S. (1995). *Local Development: Restructuring, Locality and Economic Initiative in Portugal*. Aldershot: Avebury.
- Teodoro, A. (1995). Reforma Educativa ou a legitimação do discurso sobre a Prioridade Educativa. *Educação, Sociedade e Culturas*. 4: 49-70.

- Terrén, E. (2000). A educação face aos desafios da modernidade. *in* T. Ambrósio, E. Terrén, D. Hameline e J. Barroso. *O Século da Escola: Entre a Utopia e a Burocracia*. (9-39). Porto: Asa.
- Thevenot, L. (1993). Agir avec d'autres. Conventions et objets dans l'action coordonnée. *in* P. Laderrière, P. Pharo e L. Quere. *Théorie de l'Action. Le Sujet Pratique en Débat*. Paris: Éd. du CNRS.
- Thevenot, L. (1994). Le régime de familiarité. *Genèses*. 17: 72-101.
- Thin, D. (1994) Travail social et travail pédagogique: une mise en cause paradoxale de l'école. *in* G. Vincent (Dir.). *L'éducation Prisonnière de la Forme Scolaire?: Scolarisation et Socialisation dans les Sociétés Industrielles*. (51-71). Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Thin, D. (1998). *Quartiers Populaires: L'École et les Familles*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Tomlinson, J. (1999). *Globalization and Culture*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Tonnies, F (1989, Orig.: 1887). Comunidade e Sociedade. *in* M. Braga da Cruz. *Teorias Sociológicas, 1º Vol. Os Fundadores e os Clássicos (Antologia de Textos)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Torrão, A. P. (1993). *A Escola Básica Integrada: Modalidades Organizacionais da Escola Básica de Nove Anos*. Porto: Porto Editora.
- Touraine, A. (1970). *A Sociedade Post-industrial*. Lisboa: Moraes.
- Touraine, A. (1972). *Le Communisme Utopique. Le Mouvement de Mai 68*. Paris: Seuil.
- Touraine, A. (1992). Inégalités de la société industrielle, exclusion du marché. *in* J. Affichard e J.-B. de Foucauld (Ed.). *Justice Sociale et Inégalités*. Paris: Esprit.
- Vachon, B. (1993). *Le Développement Local: Théorie et Pratique*. Paris: Gaetan Morin Éditeur.
- Van Haecht, A. (1998). Les politiques éducatives, figure exemplaire des politiques publiques?. *Éducation et Sociétés*. 1: 21-46.

- Van Zanten, A. (1990b). *L'École et l'Espace Local*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Van Zanten, A. (1994). Les politiques éducatives locales entre l'État et le marché. *Société Française*. 106: 4-10.
- Van Zanten, A., Derouet, J.-L. e Sirota, R. (1987a). Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation: l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe. Notes de Synthèse. *Revue Française de Pédagogie*. 78: 73-108.
- Van Zanten, A., Derouet, J.-L. e Sirota, R. (1987b). Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation: l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe. Notes de Synthèse. *Revue Française de Pédagogie*. 80: 69-97.
- Vermersch, P. (1994). *L'Entretien d'Explicitation*. Paris: ESF.
- Vienney, C. (1994). *L'Économie Sociale*. Paris: La Découverte.
- Vincent, G. e Thin. D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. in G. Vincent (Dir). *L'Éducation Prisonnière de la Forme Scolaire?: Scolarisation et Socialisation dans les Sociétés Industrielles*. (11-48). Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Walzer, M. (Ed.) (1995). *Toward a Global Civil Society*. Providence: Berghahn Books.
- Wasserman, S. e Faust, K. (1994). *Social Network Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weigert, A. (1981). *Sociology of Everyday Life*. New York: Longman.
- Weisbrod, B. A. (1988). *The Nonprofit Economy*. Cambridge: Harvard University Press.
- While, A. (Ed.) (1993). *Caring for Children: Towards Partnership with Families*. London: Edward Arnold.
- Whitty, G. (1996). Autonomia da escola e escolha parental: direitos do consumidor versus direitos do cidadão na política educativa contemporânea. *Educação, Sociedade e Culturas*. 6: 117-141.
- Wiley, N. (1988). The micro-macro problem in Social Theory. *Sociological Theory*. 6: 254-261.

- Willke, H. (1991). Trois types de structures juridiques. *in* C. A. Morand (Dir.). *L'Etat Propulsif*. (65-94). Paris: Publisud.
- Wolcott, H. F. (1995). *The Art of Fieldwork*. London: Sage.
- Woods, P. (1987). *La Escuela por Dentro. La Etnografía en la Investigación Educativa*. Barcelona: Paidós.
- Wull, S. (1991). *Du Chômage à l'Exclusion*. Paris: Syros.
- Xiberras, M. (1996). *As Teorias da Exclusão. Para uma Construção do Imaginário do Desvio*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Yeates, N. (2001). *Globalization and Social Policy*. London: Sage.
- Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. London: Sage.
- Young, M. (Ed.) (1971). *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education*. London: MacMillan.
- Zay, D. (1996). A escola em parceria: Conceito e dispositivo. *in* J. Barroso (Org.). *O Estudo da Escola*. (151-165). Porto: Porto Editora.
- Zay, D. (Dir.) (1994). *La Formation des Enseignants au Partenariat. Une Réponse à la Demande Sociale?*. Paris: PUF.

## RESUMO

### O Estudo do Local em Educação

#### Dinâmicas Socioeducativas em Paredes de Coura

Nas três últimas décadas, o *local* tem sido objecto de um interesse crescente, em termos políticos, sociais e científicos. A proliferação de noções como autonomia, participação, comunidade, contrato, projecto, parceria, e a emergência de políticas e práticas de gestão local da escola, de desenvolvimento comunitário, de parceria entre serviços, instituições e profissionais dos campos da educação, saúde e serviço social é um exemplo desse interesse crescente. Este fenómeno não é novo, pois corresponde a um ressurgimento do nível local após este ter estado abafado pelo nível nacional-estatal. O que é novo no período recente é o facto de este fenómeno de re-localização ocorrer em simultâneo com a crise do Estado Providência e com a emergência do fenómeno de globalização. Neste contexto, o estudo das dinâmicas locais não pode ignorar as várias dimensões – local, nacional, global e, no nosso caso, da União Europeia – que se cruzam e manifestam no nível local, de um modo mais complexo do que anteriormente.

A investigação empírica, que foi realizada num concelho rural do Norte de Portugal (Paredes de Coura) e na qual se procedeu à descrição e análise de dois tipos de dinâmicas locais, revela essa complexidade. No primeiro caso, analisou-se uma dinâmica desenvolvida por uma associação local dedicada essencialmente à educação de infância, mas que tem desenvolvido as suas actividades nas localidades mais isoladas do concelho, integrando as dimensões educativas e sociais e conferindo às crianças uma função de mediação em processos de desenvolvimento local comunitário. No segundo caso, analisou-se uma dinâmica conduzida pelos professores e pela autarquia, que culminou recentemente com a decisão de concentração de todas as crianças do concelho que frequentam o ensino primário e algumas que frequentam a educação pré-escolar num único edifício escolar localizado na Vila, com o conseqüente encerramento de todas as pequenas escolas rurais das freguesias. Enquanto que no primeiro caso as dinâmicas locais se desenvolvem numa lógica de proximidade e de solidariedade com o mundo rural, contribuindo para a sua sobrevivência e para o seu desenvolvimento integrado, no segundo caso elas são alimentadas pelos mitos da homogeneidade e da concentração e influenciadas por uma concepção urbano-industrial de desenvolvimento e por uma agenda das reformas educativas dos anos 80-90 que tem sido dominada por uma lógica de racionalização e de modernização.

Na última parte desta dissertação, desenvolve-se uma reflexão crítica sobre o renovado interesse pelo *local*, inspirada nos resultados da investigação empírica mas incluindo outras escalas de análise. Esta reflexão é conduzida em torno de três conceitos-chave: *animação* (*animation socioculturel*) na tradição francófona e *community development* na tradição anglosaxónica), *gestão* e *parceria*. Através dela, examina-se a ênfase com que cada um destes conceitos se tem manifestado ao longo das três últimas décadas e das diferentes lógicas que os têm caracterizado em termos de discursos e de práticas. Procedeu-se igualmente à análise crítica de um fenómeno de apropriação retórica e gestonária do espírito militante das linguagens e práticas da “animação”, que se tem verificado no âmbito das reformas educativas e dos programas oficiais de política social dos anos 80-90. Argumenta-se que, neste período, a noção de “gestão” se tornou dominante e a hegemonia da Escola se acentuou relativamente a outros contextos e práticas educativas, mas, desde os anos 90, a noção de “parceria” tem vindo a emergir como uma expressão de uma “lógica conexionista”, inspirada na metáfora da rede, dominada por uma ideologia do consenso e baseada numa linguagem eufemística, tornando-se necessário desenvolver um “pensamento reticular crítico” mais adaptado e vigilante relativamente a esta nova lógica das sociedades contemporâneas.



## ABSTRACT

### **Local Dynamics in Education**

#### **An ethnographic study in a rural municipality in Northern Portugal**

In the last three decades, the local dimension has been an object of increasing interest, in political, social and scientific terms. The proliferation of notions, such as autonomy, participation, community, contract, project, partnership, and the emergence of politics and practices of local management of schools, community development and partnerships involving services, institutions and professionals of education, health care and social work is an example of that increasing interest. This phenomena is not new, since it corresponds to a renewal of the local level, after it had been smothered by the national-state level. What is new in this recent period is the fact that this re-localization phenomena occurs simultaneously with the Welfare State crisis and the emergence of the globalization phenomena. In this context, the study of the local dynamics can not ignore the several dimensions: local, national, global and, in our case, the European Union; which cross and manifest themselves, in the local level, in a more complex way than ever before.

The empirical research, that was carried out in a rural municipality in Northern Portugal, in which two kinds of local dynamics were described and analysed, reveals this complexity. In the first case, a local dynamic promoted by a local association was analysed. It is essentially dedicated to childhood education, but develops its activities in the more isolated localities of the municipality, integrating the educational and social dimensions and conferring to children the role of mediation in community development processes. In the second case, a local dynamic conducted by teachers and the local authorities was also analysed. This has culminated recently with the decision of the concentration of all children of the municipality who attend primary education and some who attend pre-school education in a single school building located in the Village municipal centre, with the consequent enclosure of all small rural parish schools. While in the first case, the local dynamics develop in the logic of proximity and solidarity with the rural world, contributing to its survival and integrated development, in the second case, they are supported by the myths of homogeneity and concentration and also influenced by an urban-industrial conception of development and by the agenda of the educational reforms of the 80's and the 90's, which have been dominated by the logic of rationalization and modernization.

In the last part of this dissertation, a critical reflection about the renewed interest by the local dimension in Education was developed by the inspiration of the empirical research results and including other scales of analysis. This reflection is conducted around three key-concepts: "community development" (corresponding to, in tradition, principles and in logical terms, to the francophone concept of "animation socioculturel"), "management" and "partnership". Through this reflection, the emphasis with which each of these concepts has been manifested for the last three decades and the different logics of the discourses and practices which have been characterised were focused on. Finally, a phenomena of managerial and rhetorical appropriation of the militant spirit of the "community development" practices and languages, occurred in the ambit of the educational reforms and the official programs of social public policies in the 80-90's, was also observed. In this sense, we argue that, in this period, the notion of "management" became dominant in the educational field and the hegemony of "school" was accentuated to other educational contexts and practices, but, since the 90's, the notion of "partnership" has been emerging as an expression of a "connectionist logic", inspired in the network metaphor, dominated by an ideology of consensus, based on an euphemistic language and appealing to the integration of the educational and social dimensions. As a consequence, it is necessary to develop a "critical reticular thinking" more adapted and vigilant of this new logic of contemporary societies.

