

Intervenção socio-educativa em meio rural: da educação dos adultos à educação das crianças

Abílio Amiguiño

Atualmente acentuou-se a visão dominante do trabalho e da formação que os arruma por idades. Separa-os, e quase os compartimenta, no tempo e no espaço. Isto é, coloca as crianças na escola, os adultos no trabalho e os adultos mais velhos em instituições de acolhimento ou entregues a si próprios e à gestão do seu (muito) tempo, considerado não produtivo.

São as crianças e os jovens que têm de ser educados, em instituições consolidadas para esse efeito, sendo a formação residual nas restantes idades. Somente a gestão do desemprego ou a preparação para a velhice, aparentemente contrariam esta aquisição dos tempos modernos. Mas, o que é pior, é que esta construção sócio-histórica, como facilmente se pode constatar, de tão inscrita e arreigada nas práticas sociais e nas vidas de cada um, se apresenta como se de natural se tratasse. A sua inelutabilidade não se discute nem questiona.

Mas haverá formas que tendem a pôr em causa ou a contrariar o que se nos apresenta como inexorável?

Nesta intervenção iremos abordar conceções e práticas educativas e sociais relativas às crianças e aos adultos, principalmente aos mais velhos. Procuraremos realçar o modo como elas se interpenetram, num esforço por elucidar estratégias e metodologias que, ao invés de as separarem, como está instituído, as pretenderam unir e fundir num processo comum. Discutiremos também, o modo como tendencialmente se potenciam mutuamente, circunstâncias igualmente arredadas das preocupações com a educação dos mais novos e dos mais velhos. O contexto em que tal sucedeu apresentou-se-nos como um dos mais favoráveis para que tal pudesse suceder. Tratou-se de um meio social rural, onde a pequena dimensão dos lugares, o isolamento, o desfavor social e os desequilíbrios demográficos, normalmente traduzidos num número acrescido e desproporcionado de efetivos mais velhos, a par da existência de cada vez menos de

crianças, criam condições diferenciadas para a intervenção sócio-educativa. Aí, apesar da “impureza” do rural, sob influências cruzadas de um modo global cada vez mais presente, persistem fatores que podem auxiliar na reabilitação de redes sociais. Estas redes primaram outrora por um espírito comunitário, propício a formas de educação, de socialização e de relacionamento social entre as diferentes idades, distintas das que a educação formal proclama e instalou por toda parte. Estas “ilhas de irracionalidade”, no dizer de Alberto de Melo, que a escola procurou eliminar, no seu pretensão universalismo e modo quase exclusivo de ver e praticar a educação (e o mundo), podem conter hoje parte da indispensável diversidade que se requer para inovar a educação e a sociedade.

Educação das crianças e educação dos adultos

A educação das crianças que temos subjacente neste texto, pode, em nosso entender, integrar-se na designada síntese entre a pedagogia e a andragogia, se bem que não seja este o espaço para aprofundar e discutir esta problemática. Distingue-se claramente da instrução e do ensino, acessões durante muito tempo prevalentes, e agora em reatualização, por convicção grandemente ideológica. Justamente à maneira da educação dos adultos, entende-se o processo de educação das crianças, como uma etapa de um trajeto longo e deliberado de socialização que termina com o fim da existência (Lesne e Minvielle, 1988). Viver e socializar-se como criança e educar-se, são dimensões inseparáveis. Estão muito longe de se restringir ao que ocorre na escola e na sala de aula, característico da forma como a escola trata os alunos, conferindo-lhe uma espécie do “ofício” (Perrenoud, 1995). São, afinal, incompatíveis com a cisão entre a criança e o aluno que a escola promove e em que as suas práticas se suportam.

Aproxima-se, porventura, desta perspectiva uma forma de olhar a gestão e o desenvolvimento do currículo que faz sobressair as experiências de aprendizagem das crianças, que passam obviamente pela escola, mas que vão muito para além de uma conceção mais técnica centrada na gestão de programas e disciplinas, como sucede com a “forma académica” mais tradicional (Goodson, 2000). Têm sede num campo mais largo, onde a diversidade dos ambientes educativos e a heterogeneidade das oportunidades para aprender, são princípios e regras. Remetem para uma relação mais

estreita entre a escola e a comunidade, para entrosar as experiências sociais e educativas no meio de vida das crianças.

Não é o que se tem considerado nas mais recentes reformas educativas, ou do que ainda resta dessa tendência, mas que prossegue na tentativa de restaurar a escola. Isto é, de conservar os seus mais estritos espaços de ensino, e as suas peculiaridades de socialização e de relação com o saber. Significa privilegiar as aprendizagens formais e as provas de avaliação, para medir e comparar os resultados académicos. “Os modos de pensar e fazer escolares” são cada vez mais determinados “por modelos de desenvolvimento curricular centrados em objectivos/competências e resultados, cada vez mais enquadrados por políticas de prestação de contas” (Pacheco, 2006, p 80). Reforça-se, assim, o ofício de aluno. Os alunos tendem a transformar-se ainda mais em “objetos”, para serem cada vez menos “pessoas”. Isto acontece à medida que se acentua a concentração e a compressão dos tempos para as tarefas estereotipadas, estandardizadas, rotineiras e avaliáveis (pelas provas escolares), cresce o recurso às recompensas e às sanções e diminui substancialmente o já escasso tempo e espaço para a diferenciação, os caminhos divergentes e a criatividade (Perrenoud, 1995).

Quanto à educação dos adultos situamo-nos nos antípodas da alfabetização e da sua versão serôdia sob a forma de qualificação. Alfabetização e qualificação são versões redutoras e pobres da educação dos adultos, atravessadas ambas por uma perspectiva meramente instrumental da formação.

Os adultos formam-se e não são pura e simplesmente formados. Isto é, numa linha tributária das histórias de vida na formação, consideramos que é sempre aos adultos em formação que cabe efetuar a síntese das diferentes influências exteriores que concorrem para a sua educação. Frequentemente, de maneira muito distinta da que é visada por aqueles que se instituem no papel de formadores. Na dinâmica da formação interagem saberes formais e informais, num processo globalizante e de integração, onde intervém a experiência de vida e profissional dos que se formam, em função da qual as ações educativas adquirem significado. Estas ações são apenas momentos possíveis de um processo de formação como o qual não devem ser confundidas.

Em vez de promover o emprego a formação institucionalizou-se numa forma de emprego. Em vez de proporcionar oportunidades educativas às pessoas para que se pudessem desenvolver, articulando promoção social e formação, submeteu-as aos imperativos da mais estrita racionalidade económica. Neste sentido esvaziou de conteúdo e significado as promessas da educação permanente, particularmente a sua fundamentação filosófica e política, mas também impondo a centralidade de conceitos e de práticas como o de competência, com uma conotação vincadamente adaptativa (Canário, 2001). De acordo com um modelo produtivo, a formação instrumentaliza-se. Assim, se na “Era do conhecimento”, principalmente pelas profundas mutações tecnológicas, e da “Nova Economia”, “a informação triplica cada três anos o conhecimento duplica, a sabedoria segue a um ritmo lento” (Sanz Fernández, 2006, p. 70). E a sabedoria, pela apropriação crítica do mundo envolvente, é o que verdadeiramente transforma e promove as pessoas.

Impõe-se, por isso, em alternativa, uma perspetiva de “educação socializante dos adultos que valoriza as aquisições culturais, a aquisição de competências transversais, de aquisições suscetíveis de serem transferidas para outras situações, para a autonomia das pessoas” (Bogard (1991, citado por Canário (1999), p. 22). Trata-se de “uma filosofia da educação que repousa sobre o desenvolvimento das capacidades das pessoas para o desenvolvimento das comunidades” (p.8). Esta perspetiva identificada por Bogard é descrita e analisada por Sanz Fernández (2006), em termos do que apelida de Modelo Dialógico Social, distinto de um Modelo Alfabetizador e de um Modelo Produtivo. O Modelo Dialógico parte de um pressuposto fundamental que é o de considerar que a formação é inerente à própria experiência social: “a aprendizagem do adulto é um *continuum* que começa nas relações sociais e não nas relações académicas e que se continua ao longo da vida e em todas as suas facetas. O trabalho do animador consiste em reconhecer, dinamizar e potenciar esse continuum” (p. 18/19). Assim se compreende como o “perfil do educador de adultos é o do animador que se põe à disposição das potencialidades de aprendizagem das pessoas adultas” (p. 18).

Este modelo possui, por outro lado, uma longa presença histórica consubstanciada na “denominada pequena tradição cultural do povo” (p.45). Justamente para ler, interpretar e dar sentido a um mundo, que lhe foi quase permanentemente adverso, a partir da sua experiência diária com o fim de nele intervir. Uma cultura enraizada na experiência

reproduzia-se através de processos horizontais e participativos de que o autor destaca, entre muitos outros que refere, o espaço da anciã ou da mãe, como principal “locus” de transmissão de canções, lendas, provérbios, ditados populares e contos como expressões de uma filosofia popular; o cego, como outra figura de transmissão popular; a festa como espaço horizontal de aprendizagem; a religiosidade popular, como espaço interativo de tradições culturais; a literatura popular. Os agentes, recursos próprios, espaços e tempos, garantiram a continuidade e a gestão desta tradição apesar das permanentes ameaças da designada tradição maior ou erudita que, reconhecendo-lhe o direito à existência, lhe negava o direito a uma gestão própria.

Assim, de acordo com Finger (2005), não se aprende por ter aprendido, aprende-se por ter mudado uma situação, por ter melhorado o nível de vida, aprende-se por ter mais justiça, aprende-se para ser mais competente, para participar democraticamente

No caso dos adultos mais velhos, para nós, a educação confunde-se com um processo de participação social útil, propício a uma continuidade da vida social e comunitária, distintamente, portanto, de um qualquer processo formal de formação, pretensamente de preparação para envelhecer. Estendemos a esta fase da vida uma conceção de formação e de mudança em que a primeira, para tornar efetiva a segunda, não a precede necessariamente. São processos que se fundem num só, desenvolvendo-se em simultaneidade, suportando-se reciprocamente, e aí reside o sentido de ambas

Desenvolvimento local como processo educativo

As experiências e iniciativas de intervenção que discutiremos tiveram uma preocupação de desenvolvimento local em meio rural. Uma delas teve lugar em Ouguela, pequena aldeia do concelho de Campo Maior e remonta 1993. Referimo-nos à criação de um serviço local, precisamente um Centro Comunitário, por iniciativa da escola e da população local com apoio de parceiros externos. Assim se relatava no Jornal Fonte Nova, em 13 de Fevereiro de 1997:

“Como tudo o que é bom, este projecto nasceu com simplicidade.....numa perspectiva de educação integral, começou por se questionar o que iriam os (poucos) miúdos fazer dali a alguns anos. Reflectindo em conjunto e tentando resolver problemas do seu contexto começaram por analisar a realidade em que viviam”. Seria esta forma de pensar os problemas que daria origem à transformação de uma das salas de aula em Centro

Comunitário com valências de bar, espaço de televisão, jornais, computador e sala de convívio, com refeições servidas em comum a crianças e idosos “fomentando-se uma relação inter-geracional”

O articulista do jornal captou a “simplicidade” do processo, talvez a sugerir que o ponto de partida estaria ao alcance da mão. Assim aconteceu, de fato, sob o impulso da escola, embora tal significasse algo de mais complexo, como implicar a população local e a colaboração de parceiros externos. Complexidade acrescida se pensarmos que as situações de abandono dos lugares, de desfavor e de perda dos locais, durante décadas, fez descrescer nas capacidades e recursos próprios, baixou a auto-estima, instalou a fatalismo e a resignação.

Por isso é de relevar o despontar da construção de uma “cultura de desenvolvimento local” (Melo, 1988), própria de um processo de formação, inerente a esta iniciativa que podemos integrar numa “vontade comum para melhorar o quotidiano”, forma feliz e profundamente assertiva de definir, como fez o autor citado, o Desenvolvimento Local.

O processo educativo característico do DL é também assinalado pelo articulista, no excerto citado, mas também mais adiante na peça.

“Estas acções, logo no início começaram a ser participadas por diversos membros da comunidade, dos quais citamos a D. Camila e o Sr. António Gadanha, que entre muitos outros contribuíram para o desenvolvimento do projecto, até porque como nos referiu Francisco (o professor), o trabalho de base com as pessoas é o mais importante.

Afinal todo um grupo importante da comunidade começou por aderir às iniciativas passando a dar corpo ao GUDO (Gerações Unidas para o Desenvolvimento de Ouguela) que, em comum, reflecte sobre o projecto e propõe as acções que são aprovadas pela comunidade, o que faz com que todos nela participem”

António Nóvoa (2007) referia-se a estas dinâmicas de formação dos adultos, como a rara persistência de formas de educação popular, em que o povo efetivamente “se educava” pelas ações que empreendia, no sentido de procurar mudar as suas condições de existência, melhorando-os. Com efeito, trata-se de pequenas ilhas, no mar de ações que manifestam afastam a educação dos adultos deste seu sentido mais genuíno. A qualificação dos indivíduos pela formação formal há muito que as ofuscou e tomou o seu lugar. O “face a face” dominante das formas atuais de entender e praticar a formação, vorazmente postergou uma formação “ombro a ombro” (Melo, 1988). Isto é, um modo de educação dos adultos, inscrito na tradição popular, nos ancestrais saberes e

competências de resistência, que povoam a memória das comunidades. A eles se parece recorrer para enfrentar as dificuldades presentes, num envolvimento comunitário, integrado na eventual formação da referida cultura de desenvolvimento.

Sociabilidades e solidariedades

Para Gillet (2006) a sociabilidade “pode definir-se como o conjunto de relações sociais efectivas e vividas que unem o indivíduo com outros indivíduos mediante laços interpessoais e/ou de grupo” (p. 134). Significa mais do que aquilo que enfatizou a escola de Chicago, ao reportar-se “às amizades, às relações familiares ou de unidades de vizinhança, nas quais existe um sentimento de pertença, isto é, uma identidade social ligada a uma identidade geográfica” (idem). As sociabilidades, sendo possíveis, mantêm e instituem o vínculo social, circunstância que o tempo presente tende a ignorar nos princípios e nas práticas da animação e da formação. “Os encantos do individualismo e do mercado do ócio, estão já afetados de cegueira ao ponto de crer que não há lugar algum para nada que não seja o egoísmo e o prazer pessoal” (idem). A “cegueira” atinge a situação limite de olhar as comunidades, nomeadamente as rurais, como se nelas, supostamente, nada acontecesse. Todavia, mesmo onde tudo parece desestruturado, e carente de sentido, existe um sentido mais ou menos esbatido que, apesar das dificuldades, não impede as ressocializações: dos atores, das relações entre eles e com o espaço (Fernandes, 1998).

Neste contexto, o processo educativo assume a forma de uma reaprendizagem dos laços do dia a dia que se tornaram mais invisíveis, face aos crescentes desfavores, perdas ou crises. As relações sociais estruturadas, embora dificultadas, e os projetos comuns, que sempre existem apesar da ausência de condições objetivas para os desenvolver, podem ser retomados, renovados e impulsionados.

“...dizemos nós noutras palavras, muito bonito, os idosos terem convivência com as crianças, continuadamente. Foi o que aqui passou a haver. Os velhotes, uns porque tinham os netos, outros porque tinham os sobrinhos e, quer dizer, atrair-se mais assim uma parte de convivência nessa altura, porque quer dizer as crianças iam para a escola, os avós estavam cá para cima. E ali não, vimo-lo mais vezes durante o dia. (...) porque a aldeia está muito despovoada, e estão muito dispersos os vizinhos uns dos outros. E ali é um sítio onde eles vão e que se juntam todos. Têm uma ou outra convivência (...). Entrevista ao Sr António”

Relativamente aos efeitos educativos que daí podem advir, têm por base três condições que a convivência proporciona. Em primeiro lugar aprender porque “simplesmente” as pessoas – e as pessoas de diferentes idades – se relacionam, ou seja na continuidade da interação social, sem que se torne necessário criar espaços formais para esse fim. Em segundo lugar, porque os processos de socialização inerentes são mais deliberados e dirigidos a um fim. Em terceiro lugar, por que crescem e se densificam as interações, em comunidades onde os limiares de densidade tendiam a baixar.

Efetivamente, em termos sociais, esta promoção de sociabilidades e solidariedades, principalmente de natureza intergeracional, proporciona a construção de pontes para o vizinho mais próximo (Ferrão, 1998, Reis, 1998). Tendem a contrariar um longo processo de insularização dos actores, dos recursos e dos factores de identidade. Eventualmente reabilitam as redes “naturais, utilitárias e funcionais” que reforçam o sentimento de pertença e de identificação com o lugar/local por um processo de “reseautage scolaire” (Prévost, 2004), que cresce à medida das ameaças à escola da aldeia. Num contexto de ameaças, as comunidades concentram as suas resistências em torno do último sinal de existência que lhes resta e que a escola ainda é, quando muitos outros serviços locais foram progressivamente desaparecendo, num pretenso apagamento do interior por parte dos poderes instituídos.

Tende-se ainda a reabilitar a criança como ator social num quadro de reconfiguração dos processos de socialização. O trabalho e as práticas escolares adquirem um sentido que se afasta do que a escola lhe conferiu. Extravasando o espaço da sala de aula e os muros da escola, esse sentido resulta de atividades que se relacionam positivamente com outros sistemas que compõem o sistema das suas vidas de crianças. Atividades que se integram na sua experiência social, não apenas como alunos mas, sobretudo como crianças e como pessoas. A superação da cisão entre a criança e o aluno, que a escola instituiu, talvez encontre aqui condições para que aconteça. Até porque acresce a heterogeneidade de níveis e de idades nas pequenas estruturas escolares em meio rural o que igualmente pode concorrer para um contexto de afirmação das crianças na escola, em detrimento da sua condição de aluno. Uma organização escolar imperfeita, refratária ao regime de classes, favorece modalidades de trabalho pedagógico mais consentâneas com as culturas infantis e os modos de socialização em meio rural. A rua (e o campo), nas aldeias, ao contrário das maiores aglomerações populacionais (Delval e Moreno,

2003), funciona como um espaço de encontro entre crianças de idades diferentes e destas com os adultos. No caso vertente, esta dinâmica surge enriquecida por um propósito de intervenção social que começámos por destacar. Isto é, a criação e promoção de um serviço que visa acolher os mais velhos, num Centro Comunitário que de alguma forma integrou a escola. Graças a um processo de participação comunitária que se estende “formalmente” às crianças, como membros do Gudo, investidos objetivamente num papel de atores sociais.

Produção de Saberes

“Ouguela somos todos nós

A Comissão de Ougulenses, constituída em Janeiro de 1994 tem vindo a desenvolver um trabalho notável no desenvolvimento da sua própria comunidade e na sensibilização de outros parceiros para fazer reviver uma Aldeia Histórica com um passado importante que o tempo deixara ao abandono e marginalizara do resto do mundo. (...) Sendo um trabalho de Voluntariado, activo e permanente ela constitui a voz da comunidade, é a expressão dos seus problemas, dos seus interesses e das suas ambições futuras” (Ladeira da Fonte Velha, 14 de Fevereiro de 1997)

Os saberes que aqui se referem têm a ver com a capacidade desenvolvida para observar as suas comunidades, para diagnosticar problemas e antecipar soluções. A educação dos adultos foi, pois, algo que esteve subjacente a muitas das situações na intervenção, sobretudo se pensarmos, com Hernández (1989), que os dispositivos e as práticas neste campo, podem ser “diretamente orientados não tanto para proporcionar informação e transmitir conhecimento, mas mais para gerar auto-estima, apreço pelos próprios valores e incrementar a consciência de comunidade...” (p. 70). Pode ser deste modo que se geram comportamentos que encorajam as pessoas “a interessar-se e a assumir responsabilidades na melhoria das próprias condições de vida sociais e materiais” (Titmus, citado por Canário, 1999, p. 15). A relevância destes comportamentos é ainda maior se se tiver em conta que estas pessoas, habitualmente fora do público do desenvolvimento rural, “não se interessavam por nada, pessoas muitas vezes vencidas pela vida, começam a compreender certas coisas”, como diz um professor em reportagem sobre as aldeias botânicas em França (A rede, 9/10, 1993, p. 51). Verifica-se progressivamente a inflexão de uma perspectiva de negatividade em que as pessoas se colocaram relativamente ao futuro (Canário, 1999), superando sentimentos de desespero, impotência e inferioridade (Melo, 2000).

A apropriação de um poder de formação e de ação parece ser aquilo que faz com que a comunidade prossiga os projetos, deixando transparecer uma consciencialização das suas capacidades e da sua identidade. Por um lado, a dinâmica local, e o processo de aprendizagem em que se converteu, levaram ao reconhecimento de outros problemas na globalidade do desfavor e da desqualificação das aldeias. Por outro lado, desenvolve-se a alarga-se a crença de que é possível agir a outros níveis, prosseguindo no equacionar de problemas e na perspetivação de soluções.

“Temos aqui muita coisa que nós não sabemos onde as havemos de pôr. E falou-se já aí noutra casa que é a da Santa Casa da Misericórdia, mas como a Sra. ainda está viva, a que mora lá, que agora andam a arranjar a casa. Um dia que a pessoa morra são capazes de lhes deitar as mãos, para se arranjar também aquela casa. Porque aquela casa, para além de ser antiga ainda tem um forno de cozer o pão dentro do quarto. E elas depois dão algumas coisas, as coisas do lavrador vai-se arranjar dentro daquela casa também para ficarmos com duas Casa Museu, porque a casa é pequena para tanta coisa que nós temos. (Entrevista, à Sra. Umbelina, Alpalhão, Setembro de 2002).

Neste caso a intervenção desenvolveu-se em torno da Criação de um Museu Etnográfico com significativa participação popular, induzida pela escola, tanto na construção do espólio, na implicação da autarquia no processo de instalação da “Casa”, como na sua dinamização.

Mas a formação parece ter ocorrido não só ao nível das atitudes, e num registo vincadamente informal, mas também no campo dos saberes mais específicos ou mesmo de conhecimentos que mais formalmente integram os conteúdos escolares:

“Vinha uma mãe ou vinham duas. Duas que tinham carro e que estavam sempre disponíveis. (...) Aprenderam. Todos aprenderam. Até ao nível do ensino da Língua Portuguesa quando eles tinham que pôr as opiniões escritas e eu lá na brincadeira lhe corrigíamos os erros ortográficos, até eles aprenderam.” (Entrevista à Profª Laurinda, Campo Maior, Julho de 2001)

É uma situação similar daquela que sucedeu em Ouguela. Aí, as mães, de forma rotativa, iniciaram-se no processo de redação de atas de reuniões que confessam ter aprendido a elaborar. Tal circunstância constituiu ainda motivo para um maior número de interações com a escola, com a professora e com as crianças, no âmbito mais alargado de participação na dinamização do Centro Comunitário.

“Fizemos as actas e tudo. Fazíamos as actas.
.....Entre todas.
Mas a maioria tinha que ser eu, que elas apontavam-nas para mim...
(*era uma forma*)
de praticar a escrita...e ela está esquecida” (Entrevista à mãe do Ricardo)

Mais recentemente, noutras intervenções, esta formação mais formal esteve presente a vários níveis. O trabalho de pesquisa, por exemplo para a elaboração de roteiros de património, implicou o registo de recolhas e de tratamento de dados e a devolução das pesquisas à comunidade, nomeadamente em jornais e rádios locais. Foram circunstâncias que impuseram a necessidade de preparar e usar a palavra, como se verificou com muitos avós. Mas também as famílias foram envolvidas em visitas guiadas no sentido de aprenderem sobre a história local para assim poderem ajudar as crianças. Um blogue sobre a história local – sobre os fontanários ou sobre as Igrejas – foi construído para esse efeito.

Do lado das crianças, igualmente se cruzam saberes adquiridos por via informal e formalmente, pela ação mais intencional da escola. Esta articulação repercute-se tanto no desenvolvimento de competências sociais, que aproxima a criança do ator do desenvolvimento local, como na aquisição de conhecimentos de índole mais estritamente escolar. Trata-se de um processo por alguns designado de diferenciação curricular e por outros também apelidado, no caso vertente, de contextualização ou de localização do currículo. Seja como for é um ambiente de interações entre gerações que o favorece:

“Os nossos avós estão sozinhos e podemos ajudá-los para virem para cá, aprender o que fazemos e ensinarem o que sabem. Vamos arranjar a sala ao lado da Escola para os velhinhos estarem alegres e jogarem aos jogos preferidos.

O 1.º trabalho é perguntar à avó do Luís, a Cecília, à avó do João Paulo e da Núria, à Clotilde, ao avô do Valter, José Assenhas, à ama da Carina, a Isabel, ao avô do Zé, o Zé Espada, ao senhor João, ao senhor Figueira, à mãe da D. Camila, a Alzira, à Jacinta, ao Luís Gasosa, à velhinha do bairro, a Laurinda, mãe da Durvalina, à avó da Susete, a Maria José, à avó da Sónia, ao Zé Pataco e à avó Ana, ao avô Domingos, ao José Baptista e à mulher e ao Zé Galinha, se eles querem vir-nos ajudar. E ainda faltam a Maria Amiguinho, a Maria Marques, a Cremilde e o Cascalho, a Cesaltina e o João, a avó da Lila, a Cristina, os velhinhos do fundo da rua, o pai e o Felismino, a Eugénia e o Fernando, a avó da Liliana e o marido, a Alice e o marido, os avós do Nuno, Tomás e Maria Luísa, Agostinho e Constança, uma velhinha cega, a senhora Andreia e o marido Francisco, o Afonso e a Ana e a Manuela. Queremos que todos nos ajudem.”

Levantar e viver problemas locais, na situação referida relativos aos mais velhos, constitui um pretexto para prática da assim considerada escrita funcional. Esta funcionalidade da escrita, passa igualmente pelo relato das interações sociais e dos afetos que povoam o quotidiano das crianças, em meios sociais de reduzidas dimensão e de profundo interconhecimento. As relações intergeracionais acontecem, no dia a dia e

no ritmo de cada um, não sendo necessário ir à sua procura ou promovê-las como sucede em contextos sociais que já as desvalorizaram e desqualificaram.

“Eu tinha um amigo a que tinham posto a alcunha de Cascalho, mas o seu verdadeiro nome era João Mendes Moacho. E gostava muito das pessoas. Na terça-feira ele pôs-se doente e mandaram-no para Elvas. No outro dia, à 1h da manhã, ele faleceu, tinha 80 anos. Mas ele nunca tinha andado à Escola. Ele andava a trabalhar quando era pequenino. Casou aos 25 anos com a senhora Cremilde Charais Amiguinho. Ele esforçou-se muito para fazer uma casa. Eu gostava muito dele e quando ia à pesca, dava-me sempre peixinhos a mim e à minha avó. Tinha dois filhos e quando ele ia à horta, a minha avó pedia-lhe poejos. Quando ele faleceu deixou muitas marcas. A minha avó não pode ir ao funeral porque se pôe doente. Ele também gostava muito de brincar comigo, com o Valter e com o João. Mas a Sra. Cremilde agora não vai estar sozinha, pode vir para o Centro de Convívio. E a minha opinião é abrimos o centro de Convívio” (Texto de Aluno, in Memórias do Projeto)

A comunidade está assim deliberadamente na escola através dos alunos, ajudando a conferir outros sentidos às aprendizagens, como o texto patenteia, aprofundando igualmente o cariz da funcionalidade da escrita. Serve para descrever sentimentos e emoções do universo de vida das crianças, onde pontuam as relações com os mais velhos, como também é próprio da sua condição de crianças. Por isso, como há pouco admitimos, pode passar por aqui o esbater do papel de aluno, para que volte a emergir a criança. O trabalho escolar torna-se mais poroso e, eventualmente, sensível a outros mundos: das pessoas - mais novos e mais velhos –, das comunidades e dos seus saberes mais profanos.

O que é referido no texto pode ser lido como contraponto de um processo que designámos de sinergias na formação. Isto é, um processo que num dos momentos de intervenção desencadeou, por exemplo, uma aula comunitária para mais velhos e crianças em torno da tradição erudita sobre a história local. Como é sabido Ouguela é uma aldeia com um passado histórico significativo, particularmente no que concerne às relações, nem sempre pacíficas, com a vizinha Espanha, como atesta o seu património construído. Esta história, na sua versão popular, era contada às crianças por uma personalidade local, herdeiro desta tradição

“Ensinava-lhe o que sabia e que aprendi....

“Ainda têm mais este professor. E, quer dizer, lá para eles, o animador deles.

Bom, isto para mim... isto é uma satisfação. Porque outra coisa não me atrai a mim, mas a história aqui desta aldeia (...) Gosto de transmitir às pessoas aquilo que eu sei e então é nesse sentido que eu me encontro até com um bocadinho de orgulho em explicar às pessoas a história de Ouguela.” (Entrevista ao Sr António)

O reconto e a representação em imagens desta história popular eram elaborados pelas crianças, nomeadamente através de diaporama. A sua exibição complementou muitas vezes a visita guiada à aldeia por crianças de outras escolas, dinamizada por aquela personalidade. No quadro desta ação conjunta, tanto as crianças como Sr. António manifestaram intenção de vir a saber mais sobre a história da aldeia. Foi assim que aconteceu a referida aula, a cargo de um historiador erudito. Previamente preparada foi participada por toda a comunidade, com destaque para as crianças e os adultos mais velhos. Objetivamente, o confronto entre tradição popular e tradição popular dominou a sessão com manifesta sinergia de formação tanto para uns como para outros. Entre a história romanceada e a que a investigação autoriza para cada um resultaram novos dados para a memória do lugar, e para a sua integração na identidade que se reconstrói, sobre o espaço que se habita e onde se vive.

Reconstrução de identidades

Transversalmente, estas circunstâncias sócio-educativas contêm uma dinâmica de “escrituralização das culturais locais” (Sarmento e Oliveira, 2003). Os mais velhos, como seus principais portadores, expõem-nas e contam-nas para que os mais novos as registem e escrevam, dado que possuem e desenvolvem competências nesse domínio.

Foi o caso do ciclo mais longo da história de Ouguela, da tradição dos Bonecos de Santo Aleixo, na aldeia com o mesmo nome, da produção hortícola tradicional na Aldeia de Mosteiros, ou da casa e arquitetura tradicionais em Alpalhão.

“Ora. Então sei. Porque nunca aprendi a ler mas sei das coisas da natureza melhor do que eles ainda. Por isso é que eu lá vou. Porque eles sabem.... Não têm prática têm só teoria. E a gente tem a prática das coisas. É por isso é que eu, sei mais, se calhar! Por causa disso. Mas cá os do campo sempre sabem mais do que os que sabem na cidade não é! Mas pronto. Eu gosto de lá ir porque eu vejo que eles estão com atenção a ver a gente”. (Avó da Cristina – Preparação da visita do Presidente da República a Mosteiros, Abril de 2003)

“Eu explico-lhe tudo, o que é e o que não é, o que é isto, o que é o outro, eu explico-lhes tudo. (...) Está ali a assinatura da filha dela, com cinco anos de idade, pôs ali o nomezinho dela no bico de uma folha do livro. Eu não sei ler, mas sei explicar onde é porque eu marquei a folha. Gostou muito. Daqui ia para Marvão. Diz que não conhecia nada para aqui. E eu disse-lhe: “Vá a Marvão e a senhora se for a Castelo de Vide, ali em Castelo de Vide também tem muitas coisas também para se ver”. (D. Umbelina, a propósito do seu trabalho de “guia” do Museu de Alpalhão)

Em ambos os casos, não saber ler não atrapalha a “função”. É possível aprender (e ensinar) mesmo sem possuir a mais básica das competências escolares.

Mais recentemente, em Campo Maior, o património dos Fontanários, foi objeto de pesquisa mais demorada e sistemática, desta feita envolvendo avós, pais e netos, em grupos formalmente constituídos para esse efeito. O ambiente sócio-educativo, de fundo intergeracional, desencadeado por este inquérito e passagem a escrito e a imagens o processo de recolha, teve a tradução formal num Roteiro de Fontanários, objeto ainda de um panfleto turístico.

Trata-se de um ganho de autoestima – perfeitamente expresso nos depoimentos acima inseridos - associado à redescoberta e valorização de um património comum ou das culturas. Tanto a material – a dos saber fazer – como a simbólica – “a base mais sólida da auto-estima” (Reis, 1998, p.77).

São evocadas práticas de trabalho e de relação inteligente com a natureza que possibilitaram, secularmente, um conhecimento profundo da mesma, essencial a um equilíbrio no aproveitamento e gestão dos seus recursos, expressa em formas de agricultura familiar com significado nesta zona. Falamos de um património de práticas ancestrais de produção e cultivo tal como considera Torres (2000) – “uma básica lógica de um produto, de uma forma cultural de produzir” (p.3) – não apenas de interesse arqueológico, mas cuja reabilitação pode devolver não só o seu sentido social, mas, sobretudo, a garantia de uma produção agrícola com genuínas preocupações ecológicas e de saúde humana. Porventura, “um interesse pela Natureza” que “permita manter modos de vida tradicionais e a reconstrução de velhas edificações harmoniosas com o meio envolvente” (Bartolomé, 2003, p.61). Os projetos de revitalização da comunidade de Ouguela, a partir da reabilitação de atividades tradicionais, com apoios comunitários, foram a sequência desta dinâmica

No caso de Alpalhão, contraria-se a tendência denunciada por Figueiredo (2009):

“Não apenas se sobrevaloriza a função de recreio e lazer destas áreas, pela via da sua função ambiental, como, através dessa sobrevalorização, se tende a subalternizar o ponto de vista dos habitantes rurais e as suas necessidades sociais e económicas”

Ora, neste caso, não só houve participação popular no processo de musealização como são os populares que promovem a gestão do espaço onde se preserva o património.

Parece não haver apenas levantamento patrimonial neste trabalho em que os idosos e as crianças são importantes protagonistas. Há também “investigação das raízes” pelo “conhecimento do contexto e dos meios, das filiações, das genealogias e da história” (Sarmiento e Oliveira, 2003), como um dos textos das crianças que invocámos documenta, que constituem as principais formas de operacionalizar a reconstrução identitária. Poderemos ainda dizer, que estas formas identitárias compósitas, num “rural impuro”, incluem elementos representacionais e simbólicos, reinventam-se neles e influem na resistência que defende e pretende preservar modos de vida que se distinguem dos dominantes. Afinal revelando que os territórios, designadamente os rurais, “são meios de vida, patamares de organização colectiva, contextos de acção e de iniciativa – são recursos em que as pessoas se reconhecem e por isso utilizam” (Reis, 1998, p. 78).

Em síntese, estamos na presença em primeiro lugar, da reapropriação do espaço social e ecológico, associado a um consciência de comunidade e sentimento de pertença que parecem avivar-se. Em segundo lugar, é possível inferir um apreço maior por valores comuns e por si próprio. Por fim, aparenta estar subjacente uma continuada evocação da resistência do passado, nomeadamente da dureza das condições de existência, para voltar a acreditar no futuro

Conclusão e prospectiva

O que expusemos deixa entender potencialidades de renovação das práticas educativas tantos das crianças como dos adultos. Pretenderam unir socialização e educação numa lógica de intervenção que tencionava colocar a escola mais próxima das suas comunidades, em propósitos de animação e desenvolvimento local. Neste ambiente, também se fica mais perto da possibilidade da criança como ator social e que por isso aprende ao mesmo tempo, à semelhança do que sucede com os adultos

Ora os caminhos que se perspectivam para o futuro da educação em Portugal, visam precisamente tornar a escola mais escola, isto é mais centrada sobre si própria e mais

distante das comunidades. Basicamente criando organizações escolares de grande dimensão, por um lado, e alongando a jornada escolar, por outro lado. Uma e outra tendência, aliada ao reforço das matérias escolares mais tradicionais, acentuam o ofício de aluno, constituindo-se os professores nos adultos que intervêm quase em exclusivo na sua educação.

É neste contexto que se pode falar do “esvaziamento do espaço público e comunitário de educação, que não se confina ao contexto escolar formal” (Ferreira, 2009). Estamos também assim muito mais longe de um eventual “cenário de responsabilidade ecológica e social” (Finger, 2005), ou seja, de um retorno à lógica e ao pensamento comunitário de reconstrução das comunidades, pela reabilitação das redes locais e solidariedades primárias, como espaços de participação e de aprendizagem. Justamente porque prosseguimos separando o que a tradição e pré-modernidade uniram: as crianças para a escola, os adultos para o trabalho e os adultos mais velhos para instituições de acolhimento. Suprimem-se, assim, e eliminam-se redes conviviais de aprendizagem e de socialização.

Bibliografia

BARTOLOMÉ, A. (2003) “Dehesas: frágil ecosistema vital”, *La Tierra*, 59, pp. 54-61(Destaque da capa - La Dehesa (o montado) : donde la naturaleza y la cultura empatan).

CANÁRIO, R. (1999). *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.

DELVAL, J. e MORENO, M.C. (2003). "Las culturas infantil y juvenil". *Cuadernos de Pedagogía*, 326, pp. 25-29.

FERRÃO, J. (1998). “Reconstruindo o interior destruindo a interioridade: para uma estratégia activa de inclusão dos actores” In José Madureira Pinto e António Dornelas, *Perspectivas de desenvolvimento do interior*. Lisboa: Imprensa Nacional, pp. 87 – 91.

FERREIRA, F.I (2009). “As crianças e a comunidade: a animação comunitária como processo de convivência e aprendizagem intergeracional”, In Tereza Sarmento (Org.) (2009) *Infância, Família e Comunidade. As crianças como atores sociais*. Porto: Porto Editora, pp. 69-97.

FINGER, M. (2005). “A educação de adultos e o futuro da sociedade”, In Rui Canário e Belmiro Cabrito (Orgs.) *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências*. Lisboa:EDUCA, pp. 15-30.

FINGER, M. e ASUN, J. M. (2003). *A educação de Adultos numa Encruzilhada. Aprender a nossa saída*. Porto: Porto Editora.

GOODSON, I. (2000) *El cambio en el currículo*. Barcelona: Octaedro

GILLET, J.C. (2006). *La animación en la comunidad. Un modelo de animación sócio-educativa*. Barcelona: GRAO.

HERNÁNDEZ, A. (1989). *Cultura y desarrollo en el medio rural*. Madrid: Narcea.

MELO, A. (1988). “O desenvolvimento local como processo educativo” *Cadernos A rede*, 2, pp.58-63.

MELO, A. (2000). “Educación y formación para el desarrollo rural”, *Revista de Educación*, 322, pp. 89 – 100.

PACHECO, J. A. (2006). “Currículo, investigação e mudança” In. *A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos da investigação*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Edição One line, pp. 55-112.

PERRENOUD, PH. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.

REIS, J. (1998). “Interior, desenvolvimento e território” In José Madureira Pinto e António Dornelas, *Perspectivas de desenvolvimento do interior*. Lisboa: Imprensa Nacional, pp. 77 – 86.

SANZ FERNÁNDEZ, F. (2006). *As raízes históricas dos modelos actuais de educação de pessoas adultas*. Lisboa : Educa/Unidade I/D de Ciências da Educação.

SARMENTO, M. e OLIVEIRA, J. M. (2004). *A escola é o melhor do povo*. Porto: Profedições.

TORRES, C. (2000). “Desenvolvimento sustentável”. *A rede*, 15, pp. 3-10.

Notas sobre o autor:

Abílio José Maroto Amiguinho

abilio.amiguinho@esep.pt

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre

Licenciado em Sociologia, Mestre e Doutor em Ciências da Educação, especialidade em Formação de Adultos.

É Professor Coordenador, na área científica de Sociologia e Mediação Social, na Escola Superior de Educação de Portalegre (ESEP), onde trabalha, desde 1986.

É sócio fundador do Instituto das Comunidades Educativas. Foi Presidente do Conselho Directivo da Escola Superior de Educação de Portalegre e Presidente da Associação das Escolas Superiores de

Educação públicas. Foi membro do Conselho Científico do Instituto de Inovação Educacional do Ministério de Educação. É Presidente do Conselho Técnico-Científico da ESEP.

Como docente no Ensino Superior trabalhou em áreas como a Administração Escolar, Investigação Educacional, Formação de Adultos, Intervenção Social e Comunitária e Serviço Social, tanto em cursos de Licenciatura como de Mestrado.

Coordenou ou integrou equipas de vários projectos de intervenção sócio-educativa dos quais se destacam o Projecto ECO II ou o Projecto das Escolas Rurais, Região do Nordeste Alentejano, ou mais recentemente o Projecto Potencializar Recursos, Valorizar e Qualificar Pessoas e Organizações, também em meio rural e nesta região do País.

Actualmente é Director da Revista Aprender, revista da Escola Superior de Educação de Portalegre. Autor de vários artigos e de capítulos de livros, publicados em Portugal ou no estrangeiro, e dos livros *Viver a Formação Construir a Mudança* e *A Escola e o Futuro do Mundo Rural*, e co-organizador da obra *Escolas e Mudança, o Papel dos Centros de Formação*.